Miguel Ángel Santos Guerra

EVALUACIÓN EDUCATIVA

1

Un proceso de diálogo,
comprensión y mejora

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Editorial MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA
Viamonte 1674
1055 Buenos Aires
☎ 373-1414 (líneas rotativas) Fax (54-1) 375-0453
República Argentina

CAPÍTULO 2

LA EVALUACIÓN: UN PROCESO DE DIÁLOGO, COMPRENSIÓN Y MEJORA*

La naturaleza de la evaluación.
Un proceso de diálogo, comprensión y mejora.
La evaluación como diálogo.
La evaluación como comprensión.
La evaluación como mejora.
La viabilidad de la educación.

---

* Traducido al valenciano y publicado en *Crítica de la pedagogía y pedagogía crítica*. Colección Espais Crítics, Federació MRPs del País Valenciá, 1992.

La naturaleza de la evaluación

La evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo. En otro lugar (Santos Guerra, 1988) planteé algunas cuestiones sobre la patología de la evaluación educativa, haciendo patentes los problemas de las limitaciones, las desviaciones y las manipulaciones de las que puede ser objeto. Planteada de forma negativa, realizada en malas condiciones y utilizada de forma jerárquica, la evaluación permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas.

Aquí me voy a referir a la evaluación de programas educativos, no necesariamente circunscritos al marco de la escuela. La educación tiene innumerables contextos y se desarrolla intencionalmente en muchos ámbitos. La evaluación de la que hablo se interroga por el valor educativo de los programas y se plantea como un medio de entenderlos y de mejorarlos.

La evaluación es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo y si se tiene a bien. Se pregunta por el valor de los programas y de las acciones. Es, pues, sustancial al

hecho mismo de poner en marcha una experiencia. Porque si se diseña, planifica y pone en funcionamiento será imprescindible conocer qué es lo que se consigue por el hecho mismo de poner la iniciativa en acción, por qué esa y no otra, por qué de ese modo y para esos fines. La evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los usuarios. No por el hecho mismo de que estén funcionando son buenos, no porque hayan sido implantados con la mejor intención producen los mejores efectos.

Hablaré aquí de la evaluación de experiencias o de programas. Pero sólo de un tipo de evaluación, no de la evaluación en general ni de otros modelos o concepciones. Digo esto porque la confusión semántica que se esconde bajo el concepto aparentemente unívoco de evaluación es muy grande. Se habla de evaluación refiriéndose a procesos de carácter comparativo aplicados a mediciones de resultados, se llama evaluación a fenómenos de rendimiento de cuentas impuestos por la autoridad, se denomina evaluación al análisis diagnóstico realizado mediante instrumentos que permiten cuantificar los datos, se habla de evaluación cuando se realiza la comprobación del aprendizaje de los alumnos... Plantearé aquí algunas cuestiones sobre un determinado tipo de evaluación. No es que sean inaceptables otros enfoques o métodos, sino que he preferido cerrar el arco conceptual para saber a qué me estoy refiriendo. Hablaré de una evaluación que tiene las siguientes características:

Independiente y por ello comprometida. Cuando digo independiente, me refiero a una evaluación que no está sometida, sojuzgada, vendida o simplemente alquilada por el poder, el dinero o la tecnología. Y hablo de una evaluación no aséptica, no neutral, sino comprometida con unos principios, con unos valores. El educador debe ser imparcial, pero no significa que sea aséptico. Una postura desinteresada, no comprometida, distanciada del mundo cotidiano y de sus valores es "moralmente deficiente" (House, 1990).

Cualitativa y no meramente cuantificable. Porque los procesos que analiza, cuando se trata de programas educativos, son enormemente complejos y la reducción a números suele simplificar y desvirtuar la parte más sustantiva de los mismos.

Práctica y no meramente especulativa. Quiero decir que la evaluación de la que voy a hablar no tiene por finalidad producir conocimiento académico, realizar informes para publicaciones especializadas y ni siquiera elaborar un conocimiento teórico sobre las experiencias. Tiene por finalidad la mejora de programas a través de su comprensión, a través del conocimiento de su naturaleza, funcionamiento y resultados.

Democrática y no autocrática. La evaluación de la que hablo se pone al servicio de los usuarios, no del poder. Porque la evaluación, cuando se utiliza torcidamente, produce efectos muy negativos. Los evaluadores se ponen al servicio del poder o del dinero. Y, a través de la evaluación, se consigue cortar un programa porque no es rentable políticamente o porque no favorece de forma clara a los más pudientes o porque produce lateralmente molestias o críticas para el poder. En este caso, sería deseable no poner en marcha las evaluaciones. Conseguir publicidad o control, alcanzar una mejora de programas exclusivamente destinados a los más favorecidos, poner la evaluación al servicio de la injusticia, hace de la evaluación un instrumento y un proceso de perversión.

Procesual, no meramente final. La evaluación que propongo se realiza durante el proceso y no una vez terminado el programa. Porque es durante el mismo cuando se puede conocer lo que en él sucede. Y porque durante su desarrollo se puede modificar y mejorar. Realizada al final del mismo, como una apostilla, como un apéndice, pierde la capacidad de generar comprensión de lo que realmente va sucediendo. Y aunque al final se realice todo el proceso, la perspectiva está adulterada por el gradiente de la meta.

Participativa, no mecanicista. La evaluación de la que

hablo da voz a los participantes, no se realiza a través de pruebas externas y de análisis ajenos a la opinión de los protagonistas. Son ellos los que emiten su valoración sobre el programa, aunque no sea ésta la única voz y la única perspectiva que se tiene en cuenta.

Colegiada, no individualista. Es un tipo de evaluación que asume un equipo y no sólo un individuo. No porque la que se realiza bajo la responsabilidad única de una persona sea deficiente sino porque la realizada por un equipo goza del aval del contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor, de una diversificación estratégica de acceso y actuación.

Externa, aunque de iniciativa interna. Es decir, son los propios participantes y usuarios los que la demandan. Y para realizarla requieren la colaboración exterior, por considerar que desde fuera puede tomarse una perspectiva complementaria y puede trabajarse en unas condiciones favorables para conseguir una información veraz.

Cuando no se dispone de evaluadores externos, puede realizarse una autoevaluación que esté asentada sobre los pilares ideológicos y metodológicos que aquí se plantean.

Hablaré de la evaluación no como de una tasación o de una comparación o de un proceso de rendimiento de cuentas sino de la evaluación como un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia, exigencias y significados. Para evaluar hay que comprender, dice taxativamente Stenhouse (1984). No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerlo, sino al servicio de quién se pone. La evaluación puede ser utilizada de forma negativa o inutilizada a través de interpretaciones caprichosas e interesadas. Se puede atribuir la valoración de los protagonistas a su falta de buen criterio o de exigencia, se puede achacar la mala opinión a deseos malévolos de perjudicar a los responsables... Esta interpretación que preside el uso de la evaluación no siempre puede estar controlada por el evaluador, sino que, en parte, es responsabilidad del patrocinador o destinatario de los informes.

Existen diversos modos de hacer inútil o perjudicial una evaluación, incluso una evaluación que ha sido solicitada por los protagonistas de un programa:

a) Esperar que los resultados de la evaluación sean elogiosos para los responsables de un programa que demandan voluntariamente una evaluación. No es fácil que, sobre todo en los momentos iniciales, el informe resulte asimilable en sus vertientes críticas.

b) Atribuir las informaciones y las explicaciones poco gratas a la subjetividad del evaluador o a la naturaleza cualitativa de la evaluación.

c) Demandar de la evaluación los juicios de valor que permitan saber a los destinatarios y responsables del programa qué es lo que está bien o lo que está mal hecho.

d) Exigir a los evaluadores las orientaciones precisas para la mejora del programa, las instrucciones concretas que provoquen un cambio o las soluciones a los problemas o conflictos existentes.

e) Poner los resultados de la evaluación al servicio de intereses (políticos, económicos, personales...), encontrando en los evaluadores una excelente excusa para tomar decisiones sin el compromiso de su justificación auténtica.

f) Utilizar la evaluación como un arma arrojadiza contra quienes piensan o actúan de forma distinta o contraria, principalmente en el caso de que existan grupos enfrentados en el seno del grupo que desarrolla el programa.

El evaluador puede poner algunos medios para aminorar los peligros del abuso de la evaluación. En parte en beneficio de los usuarios de los programas, en parte por el inte-

rés de la misma evaluación como un proceso potencialmente rico que puede ser desvirtuado por su mal uso. Uno de los modos de establecer esa garantía es hacer entrega resumida del informe a los usuarios, de tal modo que el patrocinador de la evaluación no pueda utilizarla impunemente en su provecho. Hacer públicos los informes es un modo de garantizar la democratización de la evaluación. El evaluador evitará de esta manera el ser utilizado al servicio de intereses bastardos. De no tomar estas precauciones, el patrocinador podrá usar los servicios profesionales del evaluador para justificar decisiones que de otro modo no se atrevería a tomar o para hacerse publicidad manipulando los contenidos de la evaluación. La servidumbre de los evaluadores hacia el poder que encarga o paga la evaluación es uno de los riesgos más graves de ese tipo de evaluación. Si va a ser utilizado en beneficio del dinero, del poder o de la justicia, sería mejor que no se hiciese.

Un proceso de diálogo, comprensión y mejora

Algunas de estas ideas han sido expuestas anteriormente en un trabajo conjunto (Angulo y otros, 1991) que es obligado citar aquí. La metáfora del triángulo, parcial y discutible como toda metáfora, nos sirve para reseñar las conexiones que el proceso de evaluación, a mi juicio, debe mantener. La evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores y los evaluados, entre diversos estamentos de los evaluados, entre los evaluadores y las diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc. Pero el diálogo tiene una doble finalidad: trata por una parte, de generar comprensión del programa y, por otra, de mejorar la calidad del mismo.

La conexión entre las tres dimensiones, que se realiza en diferentes direcciones y sentidos, potencia cada una de las vertientes que aquí aislamos para facilitar el análisis. No son, pues, tres compartimentos estancos y diacrónicamente secuenciados sino partes de un mismo proceso que sólo

para el análisis diferenciamos y aislamos. Mientras se realiza el diálogo, y porque se realiza, se produce la comprensión. Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo. El diálogo fecundo es una parte de la mejora del programa...

La evaluación como diálogo

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión, que se cimenta en la garantía del anonimato de los informantes y en la seguridad de que la información va a ser tenida en cuenta y utilizada convenientemente.

El diálogo se convierte así en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del programa. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada.

La evaluación así entendida se basa en la concepción democrática de la acción social. Los destinatarios del programa dan opinión y emiten juicios sobre el valor del mismo.

> *"Al dar la palabra y adaptar su metodología a la vida diaria de los programas, el evaluador reconoce que su realidad está activamente construida por los sujetos que en ella participan, y que por lo tanto, ellos mismos pueden cambiar críticamente sus condiciones de vida actuales"* (Angulo, 1988).

Ni la verdad ni la valoración correcta están en posesión

de personas o grupos privilegiados. Ni de los evaluadores, ni de los implicados en el programa, ni de los usuarios del mismo ni, por supuesto, de los patrocinadores de la evaluación. Es precisamente la conjunción de todas estas perspectivas y opiniones lo que permite profundizar y extender el conocimiento sobre el valor del programa.

Los evaluadores no juzgan el programa ni, mucho menos, a los responsables del mismo. Facilitan, a través de los datos recogidos, de su interpretación y valoración, que sean los propios participantes los que emitan un juicio de valor más fundamentado y significativo. La evaluación, a través del diálogo que genera entre todos los participantes, se hace preguntas sobre, al menos, los siguientes aspectos:

a) El sentido y el valor de las realidades que son objeto de la evaluación. Obviamente, no existe una exclusiva visión sobre lo que es valioso desde el punto de vista educativo. De ahí la conveniencia de alimentar el diálogo sobre la cuestión.

b) El modo de recoger las evidencias que permiten desarrollar la comprensión. Como los datos extraídos de la realidad son la fuente de la valoración, es preciso analizar si los manantiales que dan agua a esa fuente están contaminados. De datos recogidos de forma parcial, defectuosa, arbitraria, superficial o tendenciosa, no pueden surgir análisis rigurosos.

La finalidad del trabajo de los evaluadores es orientar la selección de informaciones y puntos de vista que permiten a los interesados ampliar y matizar la comprensión y la reflexión, dialogar con ellos, a través de la negociación inicial, de las negociaciones posteriores, de las entrevistas exploratorias y de la discusión de informes, y propiciar la interrogación sobre lo que ha de mejorarse a la luz de lo que se ha descubierto. Así pues, el diálogo se alimenta desde niveles estratégicos del proceso:

a) En la negociación inicial que se pregunta por el sentido de la evaluación, por la naturaleza de sus fines, por los focos del análisis, por los métodos de exploración, por los procesos de discusión, por las condiciones éticas...

b) En la exploración que tiene lugar a través de conversaciones informales y de entrevistas formalizadas que facilitan y potencian el intercambio y la opinión. Hacer preguntas es un modo de avivar el diálogo.

c) En la negociación de informes que da lugar a la valoración de los puntos de vista sobre el programa y sobre los métodos que han facilitado la realización de esos juicios.

El diálogo se potencia discutiendo los criterios del valor de las acciones educativas, de los resultados que se alcanzan, tanto de los pretendidos como de los secundarios, de la proporción o desproporción de los esfuerzos realizados, del tipo y amplitud del grupo al que va destinado el programa, del análisis de las condiciones en que ese programa se desarrolla...

El diálogo se aviva explicitando los criterios éticos de la evaluación. Con la aplicación de esos criterios se pretende asegurar el ejercicio democrático de la evaluación y de sus resultados, mantener un equilibrio entre el derecho a la privacidad de las acciones y de las informaciones y la necesidad de conocimiento y responsabilidad social, mantener el nivel de justicia democrática en la actividad evaluada.

Los evaluadores han de hacer viable el diálogo desde *actitudes* abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas. Asimismo, han de buscar las *condiciones* (tiempo, espacio, explicaciones, garantías...) en que ese diálogo pueda desarrollarse adecuadamente y han de cumplir unos *requisitos* éticos que garanticen el respeto a las personas, los intereses sociales y el cumplimiento de las obligaciones asumidas en el marco de la negociación.

Como animadores del diálogo entre destinatarios del programa y entre éstos y los propios evaluadores, éstos han de mostrarse hábiles en la formulación de preguntas, atentos a la captación de las respuestas e inteligentes en la interpretación de la información recibida. Información que no llega solamente a través de los contenidos verbales sino de otras muchas fuentes: la forma de llegar a la entrevista, el papel que desempeña una persona en el desarrollo del programa, el trato que mantiene con el evaluador, el modo de expresarse...

Algunas situaciones de diálogo están formalizadas y se registran de forma inmediata a través de grabaciones magnetofónicas o de registros manuales, pero otras tienen un carácter informal y permiten recabar una información más espontánea aunque más desestructurada. No se debe prescindir de ese tipo de comunicación que brinda valoraciones probablemente menos teñidas por el recelo y menos encorsetadas por la disciplina de lo formal.

Son múltiples las plataformas en las que se establece el diálogo y numerosos los niveles en los que tiene lugar y se desarrolla:

a) Entre evaluadores y evaluados, que permanecen en un continuo diálogo a través de las entrevistas, de la discusión de los informes, de la interpelación que ambos hacen a la realidad...

b) Entre los diferentes evaluados, que pueden contrastar sus opiniones a través del evaluador o directamente entre sí. Es fácil que la evaluación dé lugar a conversaciones sobre el programa y sobre la forma en que está siendo evaluado.

c) Entre la sociedad y las instancias educativas cuando se difunden los informes de la evaluación. El informe, una vez publicado, se convierte en una palestra sobre la que se discute acerca del valor de los programas educativos.

En efecto, la discusión de informes constituye una plataforma para el diálogo. De ahí que sea preciso rechazar cualquier tipo de imposición para mantenerlos secretos o para hurtar una parte de la información. La publicidad de los informes conduce a un conocimiento más documentado y menos demagógico. Da pie a que se hable del valor educativo de los programas no desde la arbitrariedad y el interés sino desde el rigor de los datos. La sociedad tiene derecho a conocer el valor educativo de las instituciones y de los programas, sobre todo cuando se realizan con fondos públicos. Aceptar y alentar informes privados, secretos o sesgados favorece el engaño, el beneficio privado y la arbitrariedad autoritaria.

Es preciso convertir la evaluación y los informes en estructuras sociales de participación y de relación. Un informe no es una conclusión inapelable y taxativa sino un cauce para generar procesos y dinámicas sociales. Los evaluadores, a través de los informes, introducen procesos y demandas democráticas de conocimiento y reflexión.

La evaluación como comprensión

La evaluación pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que esté generando.

> *"Los participantes en el programa actúan de forma razonable según sus circunstancias y oportunidades. La tarea de una evaluación es iluminar el raciocinio que dirige el desarrollo de un programa y su evolución, identificar factores históricos y contextuales que lo influencian y facilitar el examen crítico de estos aspectos dentro y fuera de la comunidad sobre la cual actúa el programa"* (Kemmis, 1986).

La evaluación está guiada por el impulso de la comprensión. Se plantea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser como son. Lo cual hace necesario saber cómo son realmente.

> *"Las verdades que hay que decir acerca de los programas educativos son verdades sociales... Las pretensiones sobre el programa son defendidas y discutidas en un proceso de debate crítico. Lo que se consideran 'verdades' acerca del programa dependerá de la calidad del debate. El debate racional consiste en dar razones y defender razonamientos con información y argumentos.*

Una evaluación puede aportar una contribución substancial a este proceso de crítica. Puede reunir información relevante para el programa, sus objetivos y aspiraciones, y puede someterla a un examen profundo. Puede obtener, articular y compartir la comprensión de por qué el proceso es como es por referencia a los objetivos de quienes en él participan, los condicionamientos circunstanciales y las oportunidades disponibles, y reflexionar sobre esta comprensión a la luz del contexto más amplio de la experiencia del programa como un todo" (Kemmis, 1986).

La comprensión puede estar referida a diferentes aspectos del programa.

1. *Pretensiones educativas.* Quién las pone en marcha y por qué. Qué finalidades ocultas o manifiestas de otro tipo están vinculadas a las directamente educativas.

2. *Necesidad.* No sólo considerada en sí misma, sino en contraste con otras posibles necesidades de la sociedad.

3. *Destinatarios.* A quiénes va dirigido y qué modos existen de acceder a él. Tanto en lo que respecta a la información como a los canales por los que se accede a él.

4. *Procesos que pone en marcha.* Qué tipo de actividades contiene y qué actitudes, conocimientos o destrezas desarrolla en los destinatarios.

5. *Resultados durante el mismo programa.* Qué es lo que el desarrollo del programa está consiguiendo en los destinatarios, en los responsables o, de forma indirecta, en otras personas.

6. *Resultados a largo plazo.* Aunque durante el desarrollo del programa estos efectos no puedan verse, habrá que pensar en lo que sucederá a largo plazo con ese planteamiento.

7. *Efectos secundarios.* Qué repercusiones de carácter no buscado está produciendo el programa, tanto en los participantes como en otras personas, quizá potenciales usuarios del mismo.

8. *Rentabilidad de los costes.* Hay que preguntarse por la proporción entre el esfuerzo y el costo del programa y su rentabilidad, ya que los recursos son limitados.

9. *Rentabilidad social.* El beneficio del programa, desde el punto de vista democrático, no ha de verse solamente en los actuales destinatarios sino en las posibilidades de beneficio en cascada.

10. *Relación oferta-demanda.* Es interesante saber qué tipo de ofertas se realizan y por parte de quién en la organización de programas, y quiénes y por qué demandan ese tipo de acciones educativas.

11. *Continuidad en el futuro.* Qué tipo de desarrollo posterior tiene el programa, qué posibilidades de continuidad y de profundización encierra en el futuro.

12. *Contexto sincrónico y diacrónico.* El programa se realiza en un lugar y un momento determinados, con unos medios concretos. Y tiene una historia que permite comprender cómo son las cosas en él actualmente.

La respuesta a estas cuestiones dependerá del punto de

vista y del cuadro de valores desde el que se parta. (Me refiero ahora al evaluador.) La respuesta de los participantes dependerá también de su particular visión y, en ocasiones, de los intereses que están en juego dentro del programa. En el desarrollo de la evaluación es posible encontrar participantes:

a) Sin opinión definida respecto a algunas cuestiones o todo el programa, sea porque no disponen de datos suficientes, sea porque se contraponen los elementos de juicio.

b) Detractores del programa que buscan datos y desarrollan interpretaciones encaminadas a la formulación de juicios negativos.

c) Defensores del valor del programa, unas veces de forma incondicional y poco reflexiva y otras con el apoyo de argumentaciones sólidas y consistentes.

"Los evaluadores deben tener en cuenta las distintas perspectivas acerca de un programa, los juicios de valor que se produzcan, su contexto y su historia. Entonces estarán en posición de conglomerar y refinar las opiniones públicas y privadas por las cuales se hace inteligible el programa y se determina definitivamente su valor. La calidad de la evaluación puede ser juzgada según la calidad de su contribución al debate crítico, informándolo y mejorándolo" (Kemmis, 1986).

No se puede conseguir la comprensión profunda del valor educativo de un programa convirtiendo las complejidades naturales del mismo en simplificaciones que no sólo la empobrecen sino que la distorsionan con la excusa de que simplificando es más fácil establecer conclusiones o emitir juicios. La simplificación hace que la valoración sea más fácil pero también más injusta y más errónea.

No puede alcanzarse la comprensión a través de la simplificación de los números o de las estadísticas. La asignación de números a realidades tan complejas encierra el peligro de la apariencia de cientificidad. Puesto que hay fórmulas, hay rigor. Puesto que hay mediciones, hay objetividad. Puesto que hay cuantificación, hay claridad. Se pueden utilizar mediciones y procedimientos estadísticos en la evaluación, se pueden aplicar cuestionarios que recojan información cuantificable, pero todos sus resultados han de pasar por el tamiz del análisis, por el contraste con otros modos de exploración, por la criba de las interpretaciones.

Para conseguir esa comprensión en profundidad es preciso utilizar instrumentos variados y sensibles a la riqueza y complejidad estructural y diversidad de interrelaciones que se producen en la realidad educativa. Es necesario trabajar con instrumentos capaces de captar las valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses, interpretaciones... de los protagonistas. No se consigue una información idéntica a través de diferentes métodos. Unas veces porque los interesados deforman las perspectivas movidos por el interés, por el papel que desempeñan en el programa o por cualquier otra causa, otras veces porque la naturaleza misma del método de exploración condiciona la información obtenida. No es lo mismo conseguir información a través de la entrevista a un responsable de un programa que observar directamente el desarrollo de la acción.

En su excelente trabajo, Kemmis (1986) plantea la necesidad de solicitar la opinión de todos los que tienen diferentes tipos de valores en un programa:

"Según el principio de la pluralidad del sistema de valores, los evaluadores deberán conocer y tener en cuenta todos los sistemas de valores en juego, ya que todos son relevantes a la hora de emitir juicios sobre el programa."

Esto exige la realización de exámenes cruzados de los diferentes métodos. Al contrastar la información recibida a través de dos o más métodos, se depura la comprensión. Exige también el contraste de las opiniones de diferentes usuarios, ya que las valoraciones que hacen de unos no necesariamente coinciden con las que hacen de otros.

La búsqueda de la comprensión tiene como finalidad preguntarse por los procesos y los resultados de los programas, tanto de los que tienen un carácter explícito como de los que tienen una condición subrepticia, tanto de los directamente pretendidos como de los que aparecen de forma derivada o secundaria, tanto de los relativos a cada uno de los destinatarios como de los de carácter general, tanto de los relativos al conocimiento como a otras esferas del desarrollo personal y social.

La comprensión se realiza a través de un lenguaje accesible, no sólo para los directamente implicados sino para cualquier otro ciudadano interesado en la realidad que se evalúa. No facilitan la comprensión ni el lenguaje tecnicista, ni la abundancia de fórmulas complejas, ni las conceptualizaciones académicas que, por otra parte, suponen un nivel de codificación que cambia el registro de las informaciones emitidas por los participantes.

La evaluación como mejora

La evaluación no se cierra sobre sí misma, sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas. No se evalúa para estar entretenidos evaluando, para decir que se está realizando una evaluación, para controlar los programas, para hacer publicidad o para crear conocimientos... Fundamentalmente se hace la evaluación para conseguir la mejora de los programas: del que está en curso y de otros que se pongan en marcha.

> *"Si la evaluación educativa es una reflexión sistemática sobre la acción docente/discente y organizativo/funcional tiene que ser la base de las innovaciones que se introduzcan"* (Casanova, 1992).

La mejora puede consistir, pues, en diversos fenómenos referidos al programa:

a) Por una parte, tiene que ver con la introducción de innovaciones que, desde la comprensión que se ha generado, se consideran positivas para la calidad.

b) La pregunta misma por la calidad se convierte en una mejora real. Es decir, que la preocupación por conocer qué se entiende por mejora es ya un beneficio que enriquece el programa.

c) La participación de los destinatarios en la valoración del programa lleva consigo un factor educativo importante, con tal de que no se convierta en un simple entretenimiento. Aumentar la participación de los destinatarios del programa en su desarrollo y valoración es, a mi juicio, un modo de mejorarlo.

La mejora habría de ser definida, no tanto a través de unos parámetros establecidos a priori sino en la propia dinámica de la acción contextualizada en la que aparece un fuerte juego de expectativas, motivaciones, intereses, deseos, sentimientos y valores. De cualquier forma, habría que superar un planteamiento simplista que sólo atiende a la valoración en la obtención de rendimientos terminales, sobre todo cuando se miden a través de pruebas estandarizadas. No es fácil prescindir del resultado final como uno de los ingredientes del éxito del programa. Pero hay que superar esa visión simplista. Difícilmente podrá considerar un éxito el programa aquella persona que no supere las pruebas, si las hubiere. Pero no bastaría, a mi juicio, superarlas para decir

que el programa ha resultado positivo. Consecuentemente, la mejora, no consistirá solamente en la consecución de mejores resultados finales. Existen otras cuestiones sobre las que habrán de interrogarse quienes piensen en la mejora de un programa:

La justicia de sus planteamientos desde el punto de vista social y educativo.

La racionalidad de sus prácticas en cuanto a los fines perseguidos y a los métodos elegidos para su logro.

La bondad de las relaciones entre los organizadores y los participantes y las de éstos entre sí.

No todo cambio es, por el hecho de serlo, una mejora. Lo que sucede con la evaluación es que permite descubrir, a través de la comprensión, en qué consiste la auténtica mejora de los programas.

> *"La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético con estos fines. Que hay diversidad de versiones de valor es indudablemente verdad. Éste es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina... Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja, sin embargo a fin de cuentas algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando"* (Eisner, 1985).

La evaluación facilita la mejora al preguntar por el valor educativo del programa, al facilitar la comprensión de lo que sucede en el mismo, al provocar la reflexión y el debate de los implicados, al surgir las respuestas sobre los posibles cambios.

La mejora de los programas puede tener un carácter inmediato o bien diferido. En el tiempo se encuentra a veces un obstáculo cuando se buscan efectos rápidos que no pueden darse con inmediatez o cuando se difieren tanto los informes de manera que ya no pueden aprovecharse para la mejora del programa, ya que los protagonistas son diferentes o no es posible intervenir adecuadamente.

> *"La alternativa metodológica que supone el estudio de caso en el campo de la evaluación viene dada por la riqueza de posibilidades que presenta su capacidad de analizar la realidad educativa en términos de su utilidad. Utilidad inmediata para la acción institucional y para la práctica docente, engarzada en la variedad de situaciones que generan y en la diversidad de contextos con los que interactúan. Utilidad diferida en cuanto a la progresiva sucesión de los mismos y su paulatina acumulación"* (Breznes y Carretero, 1990).

Otra cosa son las estrategias que han de ponerse en marcha para conseguir esta mejora. Los evaluadores no tienen, a mi juicio, la responsabilidad de poner en marcha esas estrategias, pero sí se preocupan porque la evaluación no esté abocada a la esterilidad.

La evaluación facilita el perfeccionamiento de los profesionales, al hacer que, desde la independencia de las preguntas y de los juicios externos, se interroguen, dialoguen y entiendan lo que sucede con el programa.

La mejora se hace posible no sólo en el programa evaluado sino en otros de carácter similar que ya están realizán-

dose o que se preparen en el futuro. La transferibilidad permite atender diversos tipos de cuestiones sobre la naturaleza y riqueza educativa en determinadas estrategias de intervención.

La conexión de la evaluación con la mejora puede potenciarse si existen unas condiciones determinadas, a saber:

a) Si la iniciativa de realizar la evaluación es ampliamente democrática y no está solamente promovida desde el exterior o por sólo una parte de los participantes en el programa.

b) Si el proceso de exploración ha sido intenso y ha permitido poner sobre el tapete cuestiones importantes sobre el desarrollo y la valoración del mismo.

c) Si están sólidamente fundados los juicios que se expresan en la evaluación y rigurosamente argumentadas las interpretaciones.

d) Si los evaluadores aportan sugerencias sobre la mejora y la viabilidad de las mismas, en el buen entendido de que son los responsables del programa y los participantes en el mismo quienes han de hacer efectivos los cambios.

La evaluación que propongo se siente comprometida no sólo con la mejora del programa sino con la sociedad en general. No tiene una perspectiva neutral sino que toma partido por unos determinados valores. Se interesa por aquellos que no son usuarios del programa y que ni siquiera podrían serlo por su condición social, por carencia de medios o por ser víctimas de un caprichoso reparto de los bienes públicos.

La viabilidad de la educación

Existen dificultades para que estos procesos se pongan

en marcha en el marco de nuestras instituciones. No es el menor el hecho de que falte sensibilidad y convencimiento respecto a la conveniencia o bondad de estos mecanismos de comprensión y de mejora. O más aún, de que haya motivos para realizar ese esfuerzo complementario para reflexionar, entender y cambiar. Es decir, los profesionales tendrían que sentir la necesidad y formular consiguientemente la demanda de poner en marcha estos procesos. En las instituciones públicas, en las que los profesores gozan de la condición de funcionarios, se hacen más difíciles el estímulo y el interés. Se añade a este hecho el que algunas personas entienden la evaluación como una amenaza, no como una ayuda. Los evaluadores externos pueden ser considerados por algunas personas no sólo como intrusos sino como jueces que sancionan el comportamiento calificándolo de positivo o negativo.

Poner en acción procesos evaluadores de esta naturaleza resulta económicamente costoso, ya que exige tiempos y dedicación intensiva de profesionales especializados. La sensibilidad de los responsables políticos y sociales ante estas cuestiones relativas a la calidad habría de ser mucho mayor para que se dedicase un importante caudal de recursos a preguntarse por el valor educativo de los programas, tanto de los institucionales como de los situados en otros ámbitos de acción social.

La formación de evaluadores es otra cuestión determinante en el tipo de evaluación de la que hablamos. Lo cual no significa que, hasta que no existan profesionales dedicados a este tipo de trabajo, no se puedan poner en marcha procesos de evaluación de programas. Los procesos de autoevaluación, aunque complejos porque hacen que los propios participantes se interroguen sobre sus ideas, valores y prácticas, tienen un interesante papel en el cambio y la mejora:

"Generalmente la puesta en marcha del proceso de autoevaluación pone en evidencia

las distintas perspectivas que subyacen en las categorías usualmente consideradas unívocas y que subyacen en la vida escolar..." (Martín Rodríguez, 1988).

Difundir los informes, crear plataformas de discusión y debate sobre los mismos, avivaría la preocupación, el diálogo y la comprensión de las realidades educativas. Poner en marcha muchas iniciativas, seguir desarrollando las ya existentes sin establecer unos procesos de reflexión rigurosa, sistemática y compartida sobre ellas, encierra el peligro del empobrecimiento, la rutina y la esterilidad.

Generar teoría sobre la evaluación sin atender a las condiciones que la hagan viable, desarrollar un discurso elaborado sobre la importancia de la evaluación sin preocuparse de las estrategias que la hagan deseable y posible, establecer desde instancias públicas prescripciones sobre la evaluación sin atender las exigencias de su implantación y difusión, crea un doble y a veces contradictorio, discurso que desorienta y que irrita a los profesionales que están comprometidos en los programas.

CAPÍTULO 5

CINCO MÁS CINCO MÁS CINCO*

Cinco funciones:
- *Evaluación como diagnóstico*
- *Evaluación como selección.*
- *Evaluación como jerarquización.*
- *Evaluación como comunicación.*
- *Evaluación como formación.*

Cinco sugerencias:
- *Poner en tela de juicio la forma de evaluar.*
- *Investigar sobre los procesos de evaluación.*
- *Desarrollo del diálogo profesional.*
- *La participación de los alumnos en su evaluación.*
- *La relación con los padres sobre la evaluación.*

Cinco dificultades:
- *La escasez de tiempo.*
- *La falta de motivación.*
- *Individualismo profesional.*
- *La rutinización institucional.*
- *Carencia de ayuda.*

---

* Publicado en *Enmare. Revista del Centro de Profesores de Melilla*, número 7, diciembre de 1991.

La evaluación de los alumnos es un proceso de gran complejidad. Entre otras cosas, porque habría de considerarse dentro de otro más amplio que es la evaluación del aula, del centro y del sistema. Parte de la evaluación del alumno se explica por el profesor que tiene, por los métodos con los que se trabaja, los medios con los que cuenta, la finalidad que se persigue...

Considerado en sí mismo, el proceso de evaluación de los alumnos tiene elementos diversos y entremezclados que no es fácil abordar de forma aislada e independiente. Comprender la naturaleza de esos elementos y saber cómo actúan es un camino para intervenir de forma más adecuada en la mejora de la práctica. "Para evaluar es necesario comprender", dice Stenhouse (1984).

Cinco funciones

Evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Independientemente de cómo se haga, la evaluación desempeña una serie de funciones:

Evaluación como diagnóstico. La evaluación permite saber, entre otras cosas, cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los alumnos. Este diagnóstico permitirá ajustar la acción a las características de los alumnos, a su peculiar situación. El diagnóstico es

una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante de los alumnos, ya que parte de los conocimientos previos y de las actitudes y expectativas de los alumnos.

Evaluación como selección. La evaluación permite al sistema educativo seleccionar a los estudiantes. Mediante la gama de calificaciones, la escuela va clasificando a los alumnos. Unos son eliminados porque no llegan a los mínimos. Otros van situándose en puestos de diferente categoría según la clasificación. Esto es así, mal que le pese al profesor. En muchos momentos el sistema actúa tomando como referencia las calificaciones escolares: la elección de carrera universitaria, el acceso a un puesto de trabajo...

Evaluación como jerarquización. La capacidad de decidir qué es evaluable, cómo ha de ser evaluado y qué es lo que tiene éxito en la evaluación confiere un poder al profesor. Un poder legal, no siempre moral. Lo cierto es que la evaluación opera como un mecanismo de control. El profesor se relaciona con el alumno a través de un elemento medicional que es la capacidad del profesor para decidir. Aun en el caso de que el profesor renuncie a ese poder, le queda al alumno la sospecha de que puede asumirlo de nuevo. La evaluación articula la relación en torno a la capacidad de decisión. El control se ejerce a través del poder de las actas, de la capacidad de aprobar y suspender.

Evaluación como comunicación. El profesor se relaciona con el alumno a través del método, de la experiencia... y de la evaluación. Esta comunicación tiene repercusiones psicológicas para el alumno y para el profesor. El alumno ve potenciado o mermado su autoconcepto por los resultados de la evaluación. El alumno se ve comparado con los resultados de otros compañeros... El profesor entiende que su asignatura (y él por consiguiente) es más o menos importante en

razón de los resultados que sus alumnos obtienen en su disciplina. Y se compara con otros profesores cuyos alumnos tienen otros resultados...

Evaluación como formación. La evaluación puede estar también al servicio de la comprensión y, por consiguiente, de la formación. La evaluación permite conocer cómo se ha realizado el aprendizaje (Santos Guerra, 1989a). De ahí se puede derivar una toma de decisiones racional y beneficiosa para el nuevo proceso de aprendizaje. La evaluación formativa se realiza durante el proceso (no sólo está atenta a los resultados) y permite la retroalimentación de la práctica.

Cinco sugerencias

La simple enumeración de algunas funciones de la evaluación nos permite conocer la complejidad de este proceso. La mejora del mismo no se produce automáticamente, ni a través de prescripciones legales, ni siquiera por el conocimiento de técnicas y teorías transmitidas en cursos o conocidas por lecturas especializadas. He aquí algunas sugerencias para cambiar positivamente la práctica evaluadora:

Poner en tela de juicio la forma de evaluar. Si no se produce la interrogación, no habrá proceso de cambio en profundidad. El profesor suele repetir de un año para otro sus modos de evaluación. Lo saben muy bien los alumnos que, al comenzar el curso, preguntan a sus compañeros por las prácticas evaluadoras del profesor. Hay que poner en cuestión qué es lo evaluado, por qué se evalúa así, con qué criterios se realiza la evaluación, cómo se utiliza para mejorar la práctica, qué otras formas habría de evaluar... Si no se interroga el profesor sobre el lenguaje, las actitudes y las prácticas, se repetirán de forma casi mecánica.

Investigar sobre los procesos de evaluación. La investigación del profesor sobre su práctica, nacida de las preguntas que se han formulado, permite descubrir las claves de su actuación. La comprensión generada por el proceso de indagación le permitirá introducir cambios en su discurso educativo, en sus actitudes y en sus formas de realizar la evaluación. Esta investigación puede abordarse desde equipos de profesores, de forma que el proceso de indagación se enriquezca con la aportación de los compañeros.

Desarrollo del diálogo profesional. La evaluación no es un fenómeno que se agote en el marco de una disciplina o de un aula. El profesor comparte en las sesiones de evaluación de un curso, de un nivel o de un centro, criterios, actitudes y resultados. La evaluación horizontal que se produce entre los profesores integrantes de un curso exige un auténtico intercambio de criterios y de experiencias. No es suficiente un recitado de notas en presencia del tutor... La evaluación vertical requiere una coordinación entre los profesores responsables de la misma disciplina en cursos o niveles distintos.

La participación de los alumnos en su evaluación. Los alumnos pueden participar en el proceso de evaluación en diferentes momentos y aspectos. Uno de ellos es el de las decisiones que se toman en el aula para determinar el modo en que se ha de realizar la evaluación. Otro es la autoevaluación de su aprendizaje, que ha de ser uno de los elementos del proceso. El tercero es la intervención en el conocimiento y reelaboración de los criterios y de los mismos que se ha utilizado en la valoración de sus trabajos. De ese conocimiento surgirá un aprendizaje y de él se derivará una variación que le facilitará la consecución de éxitos posteriores.

La relación con los padres sobre la evaluación. Los padres viven frecuentemente obsesionados por la

eficacia de los resultados de sus hijos. Repetir curso, arrastrar asignaturas o recibir malas calificaciones son situaciones que viven, a veces, más dramáticamente los padres que los hijos. Hay en estas reacciones complicados mecanismos psicológicos (además de las complicaciones funcionales): comparación con los resultados de otros alumnos, referencias al propio valor, repercusiones en la vida posterior del hijo... Explicar y compartir con los padres los boletines informativos de la evaluación, trabajar con ellos los adecuados modos de reaccionar, explicitar los procesos de trabajo en el aula... ayudará al profesor a ser entendido, potenciará el valor del proyecto educativo y convertirá a los padres en aliados inteligentes. Reacciones del tipo: "no harás deporte", "te quedarás el fin de semana estudiando", "esta asignatura es una tontería", "tú nunca aprobarás", "si fueras tan estudioso como tu hermano..." podrían ser sustituidas por otras más educativas.

Cinco dificultades

Sé que no es fácil poner en marcha estos procesos de mejora. Porque existen dificultades arraigadas en la práctica profesional y en el contexto organizativo de la escuela:

La escasez de tiempo. Las sugerencias propuestas requieren una elevada inversión de tiempo. ¿Dónde lo ha de buscar el profesor? Pretender que utilice su tiempo libre para dedicarse a investigar sobre la práctica no es una invitación realista. Ni siquiera justa. La Administración tampoco está dispuesta a liberar tiempos que no sean de estricta dedicación al aula. Parece tener la impresión de que todo el tiempo de aula es aprovechado y que todo el tiempo que el profesor está fuera del aula no tiene repercusión en la mejora de la educación. La sociedad incurre en un error

cuando se opone a que el profesor tenga menos horas de clase...

La falta de motivación. ¿Por qué habría de emplear el profesor horas de su tiempo libre para mejorar la práctica educativa? ¿Qué ganancias le reporta ese plus de tiempo y dedicación? ¿Por quién es reconocido ese esfuerzo suplementario? ¿Qué acreditaciones se le conceden a quien realiza ese trabajo? La acuciante llamada a la conciencia profesional, a la vocación del docente, al beneficio de los usuarios, choca con los agravios comparativos, con la insensibilidad de algunos padres y con la ironía de algunos compañeros... A fin de cuentas, todos cobran el mismo sueldo y los que reciben acreditación para la meritocracia son los que asisten a cursos de más de veinte horas aunque luego ese curso no tenga incidencia alguna en la práctica.

Individualismo profesional. Los profesores han recibido una formación, han tenido un desarrollo profesional y han realizado un perfeccionamiento, casi siempre asentados en el individualismo. Cada uno ha sido evaluado individualmente, se ha encerrado en su clase con sus alumnos y ha asistido a los cursos de perfeccionamiento que ha podido o ha querido. Pocas veces se han producido procesos de carácter colegiado en la formación inicial, en la práctica profesional y en el perfeccionamiento. El paradigma de la colegialidad exige una nueva concepción y una nueva práctica.

La rutinización institucional. Es tan fácil como peligroso mecanizar las prácticas profesionales en la escuela. Porque ésta es una institución que pervive independientemente de su éxito. Es más, ni siquiera necesita definir con precisión qué es, en realidad, su éxito. Evaluar como se ha evaluado anteriormente, sin preguntarse qué repercusiones tiene hacerlo de ese modo, qué ventajas tendría hacerlo de otra forma, es un riesgo convertido en cotidiana realidad.

Carencia de ayuda. Para realizar un trabajo de ese tipo, asentado en la reflexión rigurosa y sistemática de la práctica, en la comunicación con otros profesionales, en el diálogo compartido con los alumnos, hace falta contar con ayudas institucionales. No basta una ayuda ocasional que hay que conseguir denodadamente y que se concede como favor o privilegio. Es necesario contar con la ayuda sistemática y generosa de profesores de apoyo a la investigación (no sólo a la docencia), disponer de medios materiales, contar con tiempos, disponer de canales para la difusión de los trabajos...

Conocer las dificultades es un modo de superarlas. De hecho, con la misma complejidad de la evaluación, con el mismo sistema educativo, con la misma sociedad preocupada obsesivamente por los logros más superficiales, con la misma escasez de medios, nos podemos encontrar con dos profesores completamente diferentes, separados por el espesor de un delgado tabique de mampostería. Uno trabaja con ilusión y empeño por mejorar la evaluación. Otro arrastra su rutina pacientemente.

CAPÍTULO 6

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS Y APRENDIZAJE DEL PROFESOR*

Cómo se define la evaluación.
Cómo condiciona la evaluación al proceso enseñanza/aprendizaje.
Cómo facilita la evaluación el conocimiento de los procesos de aprendizaje.
Cómo son los métodos de exploración y cuál es su valoración posterior.
Cómo compartir los análisis en las sesiones de evaluación.
Cómo afrontar los procesos de recuperación de los alumnos.
Cómo participan los padres en los procesos de evaluación y en el análisis de los resultados.
Cómo se realizan los procesos de autoevaluación de los alumnos.
Cómo se emprenden procesos de investigación sobre la evaluación de los alumnos.

---

* Traducido al catalán y publicado en *Inter CEP. Revista d'Educació dels Centres de Profesors de les Illes Baleares*, mayo de 1990.

En la escuela se desarrolla, a mi juicio, un fenómeno curioso y sorprendente: es el lugar donde se evalúa con más frecuencia y se cambia con menos rapidez. Esto hace dudar de la eficacia y rigor de la evaluación como un proceso conducente a la comprensión y a la mejora de la actividad educativa. El profesor repite un año tras otro sus usos y costumbres acerca de la evaluación, sin que la reflexión sobre la práctica le haga interrogarse sobre los mismos. No los pone en cuestión. Así, los alumnos saben al comenzar cada curso qué es lo que suele hacer cada profesor respecto a la evaluación, qué tipo de pruebas utiliza, con cuánta frecuencia las aplica, qué espera de los alumnos en ellas, etc. Los alumnos van adquiriendo capacidad adaptativa a las exigencias y expectativas de cada profesor.

Nos vamos a centrar aquí, de forma preferente, en la evaluación que el profesor hace de los alumnos. Tanto para calificar como para comprender qué resultados han tenido los procesos de aprendizaje. Dejamos al margen la evaluación del currículum, una de cuyas partes sería precisamente aquélla.

Al realizarse el proceso de evaluación en el aula bajo los criterios exclusivos del profesor (ya que no existe en nuestro país el *assessment* como un criterio externo homologado, a través de pruebas estandarizadas, elaboradas, aplicadas y corregidas por personas ajenas al aula), no se dan elementos de contraste que permitan avalar la calidad del proceso de enseñanza y del mismo proceso de evaluación.

"Un sistema que no dispone de mecanismos de información sobre lo que produce queda cerrado a la comunidad inmediata y a la sociedad entera, sin posibilidad de que ésta en su conjunto, previamente informada, pueda participar en su discusión y mejora. La política educativa, la evaluación de validez de los currícula vigentes, la respuesta de los centros ante su comunidad quedan sin contraste posible; los mismos profesores se justifican con acomodarse a la regulación abundante a que es sometida su práctica. El currículum que no se evalúa, o se hace a través de la evaluación de los profesores solamente, es difícil que entre en una dinámica de perfeccionamiento constante" (Gimeno, 1988).

Las rutinas establecidas se mantienen de forma incuestionada e incuestionable. "A menudo nos olvidamos de que la realidad es una de las muchas posibilidades alternativas que podrían existir", dice atinadamente Greenes (1979). En la escuela se ponen en circulación dogmas didácticos que difícilmente se cuestionan. Por ejemplo:

La enseñanza causa el aprendizaje.

El aprendizaje puede ser comprobado (medido) a través de las evaluaciones (o de los exámenes/controles).

Cuando las evaluaciones tienen un resultado negativo, algo le sucede al alumno (o los alumnos).

La recuperación es un proceso de automática, clandestina y enigmática eficacia.

Esto explica que un profesor pueda tener un porcentaje de fracaso cada año de un ochenta por ciento, frente al grupo homólogo, que se ha formado al azar, que tiene un por-

centaje del veinte por ciento, sin hacerse una sola pregunta sobre sus niveles de exigencia, sus concepciones sobre la enseñanza y sus procesos de evaluación. Esto explica también los peculiares procesos atributivos que un profesor utiliza ante las deficientes calificaciones obtenidas por los alumnos en una prueba que ha aplicado a sus alumnos: no han estudiado lo suficiente, no vienen bien preparados del curso anterior, están interesados en otras cuestiones, las familias no les exigen absolutamente nada, etc.

La evaluación, planteada en profundidad, es un proceso que pone en cuestión todas nuestras concepciones sobre la enseñanza y la educación. En efecto, la evaluación de los alumnos es un sistema de metaevaluación de la actividad del profesor.

"La evaluación del rendimiento de los alumnos es un factor decisivo en el funcionamiento del sistema. De la forma y orientación de este proceso de evaluación del rendimiento individual se derivan profundos conocimientos para el desarrollo del sistema de comunicación didáctica" (Pérez Gómez, 1988).

¿Qué preguntas se hace el profesor acerca de la evaluación? Álvarez Méndez (1985) formula 147 preguntas sobre el proceso de evaluación en la escuela. En otro lugar (Santos Guerra, 1988), se han planteado las numerosas complicaciones conceptuales y funcionales que presenta la evaluación educativa.

¿Qué preocupaciones temáticas y operativas se plantea un profesor cuando piensa, actúa e interpreta la evaluación de los alumnos? (Entiéndase que aquí nos limitamos a esa parcela de la evaluación que tiene por objeto la actividad de los alumnos, en el buen entendido de que se podrían/deberían evaluar también otras personas, estructuras, materiales, disposiciones, entornos, etc.)

David Nevo (1986) plantea diez dimensiones de la eva-

luación educativa. Cada una de ellas es una fuente inagotable de cuestiones y preocupaciones:

1. ¿Cómo se define la evaluación?
2. ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?
3. ¿Cuáles son los objetos de la evaluación?
4. ¿Qué tipos de información deberían ser recogidos en la contemplación de cada objeto?
5. ¿Qué criterios deberían ser usados para juzgar el mérito y el valor de un objeto evaluado?
6. ¿Para quién se realiza la evaluación?
7. ¿Cuál es el proceso para realizar una evaluación?
8. ¿Qué métodos de indagación deberían ser usados en la evaluación?
9. ¿Quién debe realizar la evaluación?
10. ¿Bajo qué patrones debería ser juzgada una evaluación?

Todas estas cuestiones ofrecen al profesor un abundante caudal de interrogantes sobre los que contrastar su práctica profesional acerca de la evaluación.

Nos interesa en estas páginas hacer algunas consideraciones sobre los caminos por los que la evaluación de los alumnos puede convertirse en un proceso de mejora de la actividad del profesor.

Cómo se define la evaluación

La reflexión sobre el proceso de evaluación permite comprender la naturaleza de la actividad docente y educativa del aula y del centro. La evaluación, como "sistemática investigación del valor o mérito de algún objeto", obliga a preguntarse sobre qué es precisamente mérito o valor. En el mundo de la educación, los fenómenos relativos al valor no son tan evidentes como lo pueden ser en otros campos. Ni siquiera en el campo del aprendizaje está claro que el número de conocimientos adquiridos sea el único criterio de valor. Al menos, esto dejaría sin contestar cuestiones tan importantes como las siguientes: ¿No se podrían aprender otras cosas?, ¿es eso lo que el alumno quiere aprender?, ¿lo querría aprender por sí mismo?, ¿disfruta cuando lo aprende?, ¿para qué le sirven esos aprendizajes?, ¿los olvidará pronto?...

Lo que se suele evaluar es el caudal de conocimientos adquiridos. No es tan fácil valorar funciones intelectuales como la crítica, el análisis, la síntesis, la opinión, la creación, etc. Más difícil aún es evaluar las actitudes, los hábitos, las disposiciones, los motivos. Cuando se le pide al profesor que tenga en cuenta todas estas facetas (e incluso que haga un promedio con ellas), se le pone en una difícil tesitura. De ahí que pida la ayuda de especialistas en la medición de estas aptitudes y funciones (psicólogos, pedagogos, psiquiatras, etc.).

> *"La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas está contribuyendo a conseguir los fines valiosos o si es antitético a estos fines. Que hay diferentes versiones de lo valioso es indudablemente verdad. Es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina..."* (Eisner, 1985).

Si se entiende la evaluación como una simple comprobación de los conocimientos adquiridos, se está reduciendo la ambición del proceso. De hecho, el profesor califica según los resultados obtenidos en una prueba o según las observaciones que ha realizado a lo largo de todo el período. Pero también puede poner una calificación alta para animar al alumno o una muy baja para estimularlo a que se esfuerce más. La evaluación puede tener, pues, diversas funciones, a saber:

"a) La función formativa para el aprovechamiento.

b) La función sumativa para la selección, la certificación y la responsabilidad social.

c) La psicológica o sociopolítica para buscar la motivación e incrementar el conocimiento.

d) La administrativa para ejercer la autoridad" (House, 1986).

Se evalúa para el alumno, para darle una información sobre su aprendizaje, se evalúa para el profesor, para que conozca los resultados de su acción y se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos.

Robert Stake (1981) utiliza una metáfora para diferenciar la evaluación formativa de la evaluación sumativa. Dice: Cuando el cocinero prueba la sopa tenemos evaluación formativa; cuando la toma el cliente, evaluación sumativa. Cuando el cocinero prueba la sopa se encuentra en pleno proceso de elaboración, puede modificar el producto. Cuando la prueba el cliente, ya está valorado el resultado final. Bien es cierto que el cocinero puede aprender en los dos momentos. En el primero, puede modificar los ingredientes y conseguir un producto diferente. Pero si se informa bien de qué valoración hace el cliente, puede aprender a mejorar el producto en una próxima ocasión. La intervención del cliente es, pues, decisiva.

Cómo condiciona la evaluación el proceso de enseñanza/aprendizaje

El profesor puede preguntarse hasta qué punto la evaluación condiciona el proceso de enseñanza. No sólo en lo que respecta al caudal de conocimientos adquiridos sino al clima que se genera en el aula.

"De alguna manera, la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados y, por tanto, se puede afirmar que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, sin que necesariamente deba manifestarse en procesos formales que, por otro lado, son muy frecuentes. Un alumno sabe que le evalúan cuando le preguntan, cuando le supervisan tareas, cuando el profesor propone una línea de trabajo, cuando le desaprueban" (Gimeno, 1988)

La evaluación lleva consigo una carga de poder. El profesor tiene en sus manos el poder de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos. El sistema educativo que escalona las certificaciones, los padres que esperan para sus hijos el éxito escolar, la sociedad que pide buenos resultados, hacen que, aunque el profesor no conceda importancia a la evaluación en cuanto proceso sancionador, el alumno, los padres y otros profesores carguen de connotaciones controladoras ese proceso. ¿Qué sucedería en la escuela actual si desapareciese el control de la evaluación?

Todo ello es cada vez más cierto, ya que se está extendiendo el ámbito de la evaluación a más elementos y factores de la personalidad de los alumnos: actitudes, hábitos, disposiciones, etc. La evaluación actúa como una función determinante de la práctica escolar.

La evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la hora del aprendizaje sino la hora de la evaluación. Así oímos decir a los alumnos que han perdido el curso no cuando han aprendido poco sino cuando han suspendido. Todo se enfoca al proceso de evaluación: lo que hay que aprender, el modo de aprendizaje y el momento en que ha de

efectuarse el mismo. Muchos alumnos expresan su convicción de que no hay nada que estudiar cuando no existe un control/examen inmediato. Incluso se denominan los períodos o ciclos de aprendizaje por medio del concepto de su evaluación: Estamos en la primera evaluación, se dice.

El modelo ecológico de Doyle (1978a, 1979) nos sitúa en un marco de reflexiones sobre la complejidad de lo que sucede en el aula. Los comportamientos, las tareas, los indicadores de situación, las estrategias de procesamiento de material académico, etc. están condicionados, entre otras cosas, por el contexto evaluador del medio. En la evaluación se realiza un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones. Bien es cierto que cada aula tiene un componente idográfico que la hace impredecible, multidimensional e irrepetible. De ahí la necesidad de que el profesor esté realizando permanentemente una función diagnóstica sobre el aula: ¿Qué está sucediendo ahora y por qué?

La evaluación se convierte en la estructura formalizadora de la vida del aula. Todo sucede en virtud de las expectativas y de las consecuencias de la evaluación. Téngase en cuenta que una parte de esa preponderancia se halla fuera del aula y del centro. Los padres dan valor a las calificaciones (más, a veces, que al aprendizaje y al esfuerzo) y la sociedad misma presta menos atención al saber real que a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito de la escuela.

> *"De esta forma* (el autor se refiere al abandono de los objetivos formativos en aras de la consecución de buenas calificaciones) *la evaluación en lugar de ser un instrumento al servicio de un sistema de enseñanza se convierte en una finalidad que somete y modela el resto de los elementos. Cuando la evaluación adquiere este valor final, el sistema genera una dinámica que se aleja de los objetivos de formación. Todo se vicia, se distorsiona, se disfuncionaliza"* (Pérez Gómez, 1988).

La evaluación encierra también una fuerza controladora de las costumbres del aula. Se goza de mayor o menor libertad, de mayores o menores posibilidades de esfuerzo, de mayor o menor compromiso, en la medida en que el alumno se siente objeto de evaluación. La autoridad se asienta, en parte, sobre el poder de evaluar. Todos los alumnos conocen casos de profesores que, a través de la evaluación, se vengan, castigan o hacen justicia. De ahí que el profesor deba plantearse algunas cuestiones éticas acerca del proceso de la evaluación que, tan frecuentemente como equivocadamente, es abordado como una cuestión exclusivamente técnica.

Cómo facilita la evaluación el conocimiento de los procesos de aprendizaje

La evaluación es, fundamentalmente, un ejercicio de comprensión. "Para evaluar —dice atinadamente Stenhouse (1984)— hay que comprender."

La evaluación permite al profesor comprender qué tipo de procesos realiza el alumno. Qué es lo que ha comprendido y qué es lo que no ha asimilado. Ahora bien, esto exige un planteamiento detenido y riguroso. Citaré un ejemplo (Fernández Pérez, 1986):

> *"Supongamos que veinte alumnos han cometido en una suma de varios sumandos curiosamente idéntico error: todos ellos tienen en la cifra de unidades de millar del resultado un 6 en lugar de un 7; nuestra bochornosa superficialidad técnico-profesional, en complicidad, todavía, con la tolerancia social, nos permite poner una gran M (mal) junto a*

la cuenta del alumno, sin mayores análisis, siendo así que ese mismo y aparentemente único error observado fácilmente, puede enmascarar errores cualitativamente muy diferentes, en términos de procesos mentales originales, los cuales no son trivialmente observables:

Un alumno se equivocó porque se olvidó de sumar una unidad, la que se llevaba de la columna anterior.

Otro alumno porque no sabía que había que sumar las que se llevaba.

Otro porque no sabía por qué hay que sumar las que se lleva.

Otro, porque sumó mal la segunda cifra con la tercera de la columna que se trata.

Otro, porque copió esa cifra del resultado del compañero que tenía delante.

Otro fue calificado como bueno (B) en esa cuenta por su profesor, porque en vez de equivocarse una vez, se equivocó dos veces: sumó una unidad de menos en una fila y una de más, que compensó el error con otro error, en otra de las cifras de la misma columna."

Es evidente que el profesor puede comprender cómo se produce el proceso de aprendizaje si traspasa la capa superficial del resultado de la operación. Y también resulta evidente que podrá elegir un tratamiento adecuado en el caso de que conozca cuál es la naturaleza del problema que ha llevado al error. Repetir de nuevo la operación o explicar de nuevo a todos el concepto o el algoritmo de la suma resultará menos eficaz que una acción explicativa que atienda la peculiaridad de la deficiencia específica del proceso.

Si la mayoría de los alumnos han entendido mal un problema, un concepto o un razonamiento, el profesor puede pensar que todos los alumnos han estado poco atentos o que todos ellos son torpes, pero no sería descabellado pensar que ha existido alguna deficiencia en el proceso de explicación, en la forma de plantearlo o en la inadecuación del momento y la pertinencia de la explicación, dados los conocimientos previos de los alumnos.

La atención a los procesos de evaluación no tiene solamente en cuenta los resultados del aprendizaje sino las condiciones previas del mismo. No conocer absolutamente nada de las concepciones previas de los alumnos conduce a un desenfoque de los planteamientos. Las representaciones de los alumnos, adquiridas a lo largo de su experiencia, condiciona el proceso de aprendizaje, máxime si se tiene en cuenta *"su relativa estabilidad en el tiempo, su relativa coherencia interna y su comunidad en el grupo de estudiantes"* (Cubero, 1989).

Los alumnos pueden recibir información acerca de su aprendizaje a través de la realización de las pruebas (se dan cuenta de que no saben responder), a través de la calificación (alta o baja con referencia a la puntuación máxima obtenida por los compañeros) y, sobre todo, a través de las explicaciones del profesor acerca de la calificación y de los criterios utilizados para ponerla. Unos modos arbitrarios de corrección de los ejercicios servirán poco para un posterior aprendizaje. Un aprendizaje que no ha de convertirse solamente, aunque existe el riesgo de que así sea, en el modo de saber cómo aprobar el nuevo examen.

Los resultados de las evaluaciones pueden ser una fuente de interrogantes para los alumnos, pero no lo han de ser menos para los profesores. Tanto por lo que se refiere a las características generales de los resultados como a la particularidad de las respuestas de cada uno de ellos. Este planteamiento pone en cuestión algunas de las coordenadas organizativas de la escuela y de los profesores. Si un profesor tiene a su cargo trescientos alumnos (repartidos en diferen-

tes cursos), ¿cómo puede descender a un nivel de análisis pormenorizado en cada uno de los casos? De ahí que llamemos la atención de nuevo aquí (Santos Guerra, 1989) sobre la importancia de los elementos organizativos de la escuela, que hacen viable un proceso rico y eficaz de aprendizaje.

Si el profesor se limita a preguntar y a exigir repeticiones mecánicas, poco podrá aprender el alumno y, probablemente, poco podrá entender el profesor para tomar decisiones sobre el aprendizaje posterior.

No se entiende bien que el profesor no desee compartir con el alumno el comentario de los ejercicios, cómo explican los alumnos las omisiones y los fallos. Ellos podrán recibir explicaciones del profesor y, a su vez, el profesor podrá recibir aclaraciones imprescindibles de los alumnos. Cuando los profesores se muestran reticentes (a veces se explicitan unos planteamientos y unas normas que animan a la reclamación de las calificaciones, pero los alumnos saben de sobra que la realidad es muy distinta) a que los alumnos revisen con ellos los resultados, están privándose de un elemento sumamente rico de comprensión y de mejora. Negarse a ello es condenarse a disparar dardos sobre una diana manteniendo los ojos vendados. ¿Podrá mejorarse así la puntería? Ni siquiera sería posible la mejora en el caso de que el lanzador recibiese una información (lejos, cerca, muy lejos, etc.) sin la explicación pertinentemente aclaratoria y contextualizada.

El alumno se habitúa así a reclamar la revisión con el fin único de mejorar las calificaciones y el profesor entiende que lo que se está pretendiendo es conseguir a toda costa una mejor puntuación, al margen de la explicación y del aprendizaje consiguiente.

Cómo son los métodos de exploración y cuál es su valoración posterior

Algunas investigaciones han mostrado que para que exista una cierta objetividad en la corrección de los exámenes

de ciencias harían falta, al menos, diez correctores. Para que existiera objetividad en la corrección de exámenes de letras, al menos cien (ver Fernández Pérez, 1986).

En primer lugar, hay que determinar las formas en las que se realiza el control de los conocimientos adquiridos. ¿Qué tipo de tareas y de procesos (repetición, comprensión, crítica, invención, etc.) se potencian en las formas de evaluación?

He aquí una anécdota que revela los criterios repetitivos que priman en los exámenes. Se trata en ellos de repetir lo que el libro de texto o la explicación del profesor han planteado como conocimiento científico. Si el alumno responde con lógica, pero no coincide en su respuesta con la deseada, con la oficial, se considerará mal contestada la cuestión.

A un alumno de octavo le preguntan en una evaluación de ciencias naturales:

—¿Cómo viven las vacas?

El alumno responde:

—¡Bien!

Pero su respuesta es calificada negativamente porque la contestación correcta es la que el libro de texto plantea:

—En ganadería extensiva e intensiva.

Este modo de preguntar y de exigir una determinada respuesta consagra un tipo de evaluación y, consiguientemente, una concepción del aprendizaje. Aprender se convierte en sinónimo de recordar.

El alumno, más que asimilar y reconstruir el conocimiento, lo que hace para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta, aunque esté convencido de que no lo sea.

Los modos de evaluación pueden ser diferentes, principalmente si se tiene en cuenta que aquí estamos haciendo un planteamiento genérico que abarca tanto la explicación cuantitativa (pruebas llamadas objetivas, cuestionarios, problemas de valoración numérica, etc.) como otras de carác-

ter cualitativo (observación del proceso, entrevistas, producción de materiales, etc.).

El profesor se ha de preguntar por los métodos que utiliza para comprobar el rendimiento. Por qué elige unos y no otros, qué características tienen éstos, que nivel de coherencia encierran con el método de aprendizaje (insistencia en la comprensión frente a exámenes de carácter repetitivo, aprendizaje compartido frente a evaluación individualista, exposiciones orales frente a evaluaciones exclusivamente escritas, etc.). Se ha de preguntar también qué métodos debe utilizar para evaluar el aprendizaje del alumno, no sólo su rendimiento. Evaluar el aprendizaje significa entender cómo aprende el alumno y si eso que aprende tiene alguna relevancia y alguna significación para él.

Cómo compartir los análisis en las sesiones de evaluación

Las sesiones de evaluación podrían ser un excelente camino para la discusión, el contraste, la reflexión y el análisis compartido. Lamentablemente, en muchos casos, se convierten en un recitado de calificaciones, requeridas con urgencia por el tutor, ante las dificultades horarias y la complejidad de la tarea.

En esas sesiones se podrían analizar qué tipo de métodos y de evaluaciones han conducido a esos resultados (con el fin de entender lo que sucede en las aulas y de modificar la acción: no tanto por lo que se refiere a los alumnos cuanto a lo que puede entender y cambiar el profesor). Sería fácil comprender, si estuviésemos atentos, que una sesión de evaluación de alumnos es, en buena medida, un proceso evaluador del quehacer de los docentes. ¿Cómo es posible considerar muy negativo el resultado de la evaluación sin que los profesores se cuestionen absolutamente nada de su forma de trabajar con los alumnos?

¿Por qué se someten a un análisis riguroso, en esas sesiones, los modos de comprobar el aprendizaje y se insiste

tanto en los resultados obtenidos por los alumnos?

Cuando, en esa sesión compartida, se plantea un problema de un profesor con un grupo de alumnos, nos encontramos con una excelente ocasión de reflexionar sobre la práctica. Pero, en general, los alumnos no llevan a esas sesiones más que reivindi-caciones personales o grupales y los profesores entienden que esos planteamientos no tienen por qué poner en cuestión su forma de pensar y/o de proceder, tanto por lo que se refiere al proceso mismo de enseñanza/aprendizaje como por lo que se refiere a los momentos, instrumentos y criterios de evaluación.

Cómo afrontar los procesos de recuperación de los alumnos

Existe un fenómeno particularmente inquietante en el tratamiento que la escuela hace de los alumnos que necesitan recuperación. Los exámenes de septiembre vienen a ser una clara prueba del mismo. El alumno que no ha superado el curso en junio ha de trabajar o aprender por su cuenta durante el verano, de modo que en el mes de septiembre acudirá a unos nuevos exámenes sin que en ese proceso intermedio haya existido un trabajo razonablemente planificado. Se entiende que el alumno no ha superado los niveles mínimos porque no ha estudiado lo suficiente. Y, dado el tiempo disponible durante las vacaciones, es previsible entender que podrá resarcirse adecuadamente. Los principios que explican este modo de proceder eluden un análisis más profundo de la realidad. Si un alumno no aprendió con el profesor durante el curso, ¿cómo puede aprender en el verano sin él? Y si puede aprender sin él, ¿para qué sirve el profesor?

Otro tanto sucede en las evaluaciones que se realizan durante el curso académico. Los alumnos que no hayan superado esos controles o evaluaciones habrán de esforzarse más o buscar la ayuda de los llamados profesores particulares. Lo que hacen éstos es tratar de preparar a los alumnos

para las pruebas que realiza el profesor en el aula. No hay un proceso de aprendizaje propiamente dicho sino un objetivo inmediato prioritario: los padres pagan al profesor particular para que saque adelante a su hijo en los exámenes.

El profesor puede argüir que es el responsable de todo el grupo y que no tiene tiempo para adaptarse a las necesidades específicas de cada alumno. El programa es demasiado largo y el número de los alumnos excesivo para una tarea individualizada.

La recuperación se convierte, institucionalmente, en una acusación al alumno de que no aprender es un problema exclusivamente suyo. Si no estudió a su tiempo, deberá hacerlo en otro momento que resultará más doloroso, ya que otros lo dedican a las vacaciones o al descanso.

Cómo participan los padres en los procesos de evaluación y en el análisis de los resultados

Los padres suelen estar preocupados (cuando no obsesionados) por la eficacia académica. En esta inquietud pueden estar presentes sentimientos muy complejos: evitar al hijo complicaciones posteriores, salir airosos en las comparaciones con otros alumnos, huir de sacrificios complementarios, tanto económicos como vacacionales, etc.

Lo cierto es que los padres leen los boletines de notas con un talante marcado por la exigencia de éxito en los resultados, más que por la intensidad del esfuerzo o la riqueza del aprendizaje. De ahí que resulten un aliado excelente del profesor cuando éste entiende que un alumno no se esfuerza lo suficiente.

Los padres mantienen una exigencia de éxito por parte del hijo y se mantienen en contacto con los profesores cuando éste se ve amenazado. De ahí el aumento de las entrevistas con los tutores al finalizar el curso y, sobre todo, cuando se complica la situación con calificaciones peligrosas.

Estoy planteando el tema sin la necesaria especificación de niveles. No es igual lo que sucede en E. G. B. que en el Bachillerato, por ejemplo. Pero estoy planteando intencionadamente así la cuestión, porque uno de los problemas que conlleva la evaluación es el funcionamiento de las bisagras del sistema educativo. Los padres no se explican fácilmente que un niño que ha tenido excelentes resultados en un nivel, empiece a fracasar sistemáticamente en el nivel siguiente. Esto hace que se conciban los niveles como peldaños que conducen fácil o difícilmente a los peldaños siguientes. Y conceden un acento propedéutico que desnaturaliza el trabajo específico de cada etapa. Así, los padres que han incorporado a sus hijos a la Reforma de las Enseñanzas Medias, no se plantean solamente la riqueza de los aprendizajes efectuados en la experiencia sino que se cuestionan hasta qué punto les pone a los hijos en dificultades respecto al llamado éxito universitario.

Esto requiere un planteamiento formativo de los padres en lo que se refiere a los procesos de evaluación. Cuando se habla de evaluación continua o de evaluación cualitativa, ¿qué están entendiendo los padres? ¿Cómo han podido modificar sus esquemas desde la lejanía de las concepciones de la escuela? ¿Cómo pueden colaborar con los procesos de cambio si solamente están pendientes del éxito en su acepción más simple (aunque para ellos más patente)?

Cómo se realizan los procesos de autoevaluación de los alumnos

Cuando la hora de la verdad en el proceso de enseñanza/aprendizaje es el aprobar y no el aprender, nos encontramos con que se concibe la autoevaluación de los alumnos como una trampa que facilita la consecución de buenas calificaciones y no como un proceso de reflexión a través del cual el profesor puede comprender lo que el alumno piensa de su aprendizaje.

Este forcejeo de profesores y alumnos ante los fenóme-

nos sancionadores de la evaluación (el profesor trata de que no le engañen los alumnos y éstos de salir, como sea, airosos en las evaluaciones) tergiversa la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.

Los profesores deberían pensar qué es lo que sucede en su quehacer para que se llegue a una desnaturalización de los procesos de tal magnitud e intensidad: mientras menos contenidos se trabajen, más fácil será aprobar; es decir: mientras menos se aprenda, mejor.

Este enfoque nos permite comprender fenómenos tan repetidos en la vida escolar: la alegría ante la pérdida de clases, las negociaciones a la baja en la selección de contenidos, las clásicas trampas en la realización de los exámenes, las reclamaciones para subir la nota, etc.

La autoevaluación de los alumnos permite al profesor conocer cuál es la valoración que éstos hacen del aprendizaje, de los contenidos que se trabajan, de los métodos que se utilizan y de las formas empleadas en la heteroevaluación. Cuando existen discrepancias notables, ¿por qué motivos se producen?, ¿ha sido el alumno excesivamente benevolente como parte interesada que es?, ¿se ha mostrado excesivamente riguroso al faltar la comparación con otros alumnos?, ¿qué interés le han supuesto los temas seleccionados y los modos de trabajarlos?, ¿qué diferencias se producen entre los distintos tipos de alumnos?...

Cómo se emprenden procesos de investigación sobre la evaluación de los alumnos

La investigación en la acción es un proceso de reflexión que los profesores emprenden sobre su propia práctica con el fin de entenderla y mejorarla. Este proceso de reflexión puede focalizarse, obviamente, sobre la evaluación de los alumnos.

CAPÍTULO 8

EVALUAR LOS CENTROS ESCOLARES: EXIGENCIA Y NECESIDAD*

Hay que evaluar los centros escolares.
Tres caminos hacia la evaluación del centro.
Un sendero descendente
Un sendero ascendente
Un sendero en espiral
La evaluación: diálogo, comprensión y mejora.
Las características de la evaluación.
Dificultades y estrategias de superación.

* Publicado en *Aula de innovación educativa*, número 6, septiembre de 1992.

Hay que evaluar los centros escolares

Se está extendiendo una nueva ola pedagógica sobre las estrategias de acción y de cambio en las escuelas. De ella se hace eco el pensamiento oficial, de ella hablan documentos de los especialistas, sobre ella inciden los cursos de formación... Me refiero al llamado *paradigma de la colegialidad*. Paradigma que conlleva la ruptura del individualismo, la planificación conjunta, la reflexión compartida, la coordinación intensa, la acción colegiada. El centro aparece como la unidad funcional de planificación, trabajo, innovación y evaluación. Ahora bien, este nuevo enfoque exige un contexto que permite llevarlo a cabo, unas condiciones de trabajo que faciliten su desarrollo y unas motivaciones que actúen sobre los profesionales para que sus convicciones no se conviertan en una contradicción viva y en una paradoja crispante. Proponer que los centros articulen su vida sobre proyectos compartidos, exigir que la acción tenga coherencia y cohesión, exige tiempos, motivos, estrategias, espacios y dinámicas de participación diferentes a los basados en la acción individualista. No basta un discurso convincente. Es preciso crear condiciones para que sea viable.

En la escuela sólo se hace evaluación del rendimiento del alumnado. El sentido descendente de la evaluación como criterio de contraste, de comprobación, de selección y de control se realiza sobre el estamento más frágil, más desvalido y jerárquicamente más débil. Una parte del resultado

del alumno se debe a factores que no tienen sus raíces en su esfuerzo, en su capacidad o en su motivación. Parte de sus resultados se deben a la naturaleza y contenido de los aprendizajes, a las condiciones, a la intervención del profesor. Pero, en la escuela, sólo se evalúa a los alumnos (Santos Guerra, 1988). El sistema vive de la evaluación que realiza y precisamente encuentra en el fracaso de algunos alumnos la base de su éxito. De su éxito como institución clasificadora.

Resulta evidente que la evaluación institucional es una exigencia que ha de formularse a la escuela desde las instancias democráticas que la albergan (Simons, 1988) y una necesidad que proviene de los interrogantes sobre la calidad de los servicios que presta. La evaluación es una garantía de calidad (Casanova, 1992). Las instituciones escolares, sin embargo, perviven sin esa exigencia que se pregunta por su éxito. Es más, ni siquiera existe la necesidad de precisar en qué consiste el éxito (Santos Guerra, 1990), ya que la circunscripción del buen resultado a las calificaciones de los alumnos es un planteamiento tan falso como simplista. Los resultados académicos no constituyen el único indicador de la calidad. A veces, lo es de una selección sesgada de los alumnos o de un criterio benevolente en las calificaciones. Aunque no fuera así, habría que preguntarse por muchas otras cosas: qué se aprende mientras se aprende, qué otras cosas podrían aprenderse, para qué sirve lo que se aprende, cuándo se olvida... El currículum oculto (Torres Santomé, 1991) de las escuelas, los efectos secundarios que en ellas se consiguen, los aprendizajes larvados que se instalan en las rutinas, en las relaciones, en las normas, en los escenarios... son objeto de una evaluación rica y enriquecedora.

Tres caminos hacia la evaluación del centro

Un sendero descendente

La evaluación del centro puede llegar por tres sendas diferentes. Una de carácter descendente, que proviene de la decisión de agentes externos (responsables políticos, inspecciones técnicas, instancias sociales...). El uso de bienes públicos debe llevar aparejada la exigencia de su buena utilización, lo cual requiere no solamente la pregunta por el gasto del dinero en las correspondientes partidas, sino la eficacia de ese gasto en la consecución de lo que se pretendía. Y otras preguntas relativas a valores sociales: si esos destinatarios son los realmente más necesitados de esos bienes, si estas pretensiones son precisamente las más justas, si esos resultados son satisfactorios dados los medios empleados.

Esta evaluación se ha realizado algunas veces en las escuelas, con escaso rigor y con dudosa eficacia. En primer lugar, porque se ha hecho a través de instrumentos poco sensibles a la complejidad de los fenómenos que se pretendía evaluar. En segundo lugar, porque no ha contado con la opinión de todos los estamentos participantes. En tercer lugar, porque los resultados de esa evaluación no se han utilizado para conseguir una mejora.

Al ser una evaluación impuesta, los centros han permanecido de espaldas a ella. Sencillamente, la han padecido, la han soportado. No se han sentido partícipes de ella. Sobre todo cuando, después de un tiempo, ni siquiera han tenido noticias de los resultados. La evaluación ha sido un añadido, un elemento externo, ajeno a la vida del centro, desconectado de su dinámica interna. No se han percibido los efectos de la evaluación en la mejora de las estructuras, en la facilitación de los medios, en la mejora de las condiciones de trabajo, en la potenciación de las estrategias de formación del profesorado... A lo sumo, ha constituido un apoyo para exigir algo a algunos profesores. Aunque necesaria socialmente, no se ha realizado de una manera que facilite su auténtica finalidad de análisis, comprensión y ayuda para la mejora de la calidad.

Un sendero ascendente

El centro, por su propia iniciativa, puede poner en marcha procesos de autoevaluación institucional (Martín, 1988). Cuando no existen iniciativas externas, cuando no es fácil disponer de evaluadores ajenos o cuando no se cuenta con medios para poder contratarlos, se pueden poner en marcha procesos de autorreflexión. Los protagonistas tienen en sus manos las claves del significado de lo que sucede en la escuela.

La reflexión informal que se realiza casi incesantemente puede adquirir sistematización, rigor y formalización a través de los informes. La canalización de la opinión y la búsqueda de referencias extraídas de la realidad, permiten articular un debate consistente sobre la calidad del trabajo en la institución escolar. Todos evalúan el centro, de una manera informal. Los padres y madres valoran los resultados, la disciplina, la satisfacción de sus hijos en la escuela. Los profesores emiten opiniones acerca de la organización, del conocimiento y del papel de la escuela en la sociedad. Los alumnos comentan entre sí qué es lo que sienten y piensan respecto a lo que hacen en la escuela. Pues bien, la autoevaluación eleva estas opiniones a un plano distinto: las hace más rigurosas, más colegiadas y más aprovechables.

> *"Las condiciones críticas para el éxito de la autoevaluación, comparada con la evaluación por parte de inspectores o consejeros, son la confidencialidad garantizada, la oportunidad de formar una relación de confianza con un igual y, dentro del clima creado por estas dos condiciones, un intercambio honrado"* (Mortimore, 1986).

No resulta fructífera la obligación de hacer esta tarea autorreflexiva por mandato externo. La llamada Memoria de Centro, que debe presentarse al finalizar el curso, tiene un marcado carácter burocrático y es considerada un trámite exigido por la Administración al profesorado. El sendero que se obliga a recorrer por decreto acaba convirtiéndose en un laberinto.

Un sendero en espiral

El que proponemos como camino más deseable es el que combina la iniciativa interna del centro con la ayuda de evaluadores externos. Los facilitadores externos gozan de mayor independencia al estar menos implicados en la acción. No son ellos los que han de emitir el juicio sobre la calidad del funcionamiento del centro. No sustituyen a los protagonistas de la acción en su valoración y análisis de la misma. No son ellos los que van a conseguir una mejora de las prácticas, de las actitudes y de los discursos de los profesionales. Sencillamente, les ayudan a realizar el análisis en mejores condiciones.

Esta evaluación, que tiene su origen en la decisión de la comunidad educativa, tiene muy fáciles, casi inevitables conexiones con la comprensión y la mejora. La evaluación es una concreción de la profesionalidad. Si existe un deseo de poner en marcha la evaluación es porque existe una preocupación por la actividad del centro, por la calidad de su trabajo, por sus estrategias de mejora. La pretensión de la evaluación se arraiga en una pregunta muy sencilla: ¿Cómo podemos mejorar lo que estamos haciendo?

Lo pueden conseguir solos, ciertamente. Pero existen peligros en la autoevaluación que corrige la evaluación externa, entendida como un modo de facilitar la comprensión de los protagonistas. Un peligro está en el fuerte compromiso de los participantes, que podría llevarles a calificar de bueno en la evaluación aquello que consideran previamente bueno. Otro peligro es el inconsciente deseo de confirmar las teorías previas, desde el que se haría hablar a la realidad para que subrayase las creencias y las cuestiones

apriorísticas de los profesionales. Otro, no menor aunque de diferente tipo, es la escasez de tiempo del profesorado y del alumnado.

La evaluación: diálogo, comprensión y mejora

La evaluación de los centros es un proceso de análisis que se apoya en el diálogo. Un diálogo entre los participantes, entre éstos y los evaluadores y entre los evaluadores y la sociedad. El diálogo presupone que no todos tienen el mismo juicio sobre el funcionamiento, sobre la calidad y sobre lo que se pretende y se consigue en el centro. El diálogo se articula sobre actitudes de respeto y opiniones frecuentemente discrepantes. La evaluación se convierte así en una plataforma de participación que compromete a los protagonistas en la acción del centro y a toda la sociedad, interesada en los procesos de educación que tienen lugar en las escuelas.

> *"Gracias al debate siempre es posible hacer progresos en lo que se refiere a crear una comprensión mutua de los conceptos éticos y sus interrelaciones dentro de un ideal de la buena vida. Pero la naturaleza esencialmente indefinible de 'lo bueno' significa que jamás es posible erradicar por completo la divergencia de comprensión"*, dice John Elliot (1986).

La evaluación es un fenómeno de comprensión. La comprensión exige una lectura atenta e inteligente de la realidad. Y unos códigos que desenvuelven el significado. Para llegar el núcleo del significado hace falta penetrar en las capas más profundas de la realidad, ya que éste no se encuentra en la superficie de las cosas. La comprensión se hace desde unas perspectivas determinadas de comprensión. Perspectivas que tienen que ver con los valores. Tanto los procesos como los resultados han de ser interpretados a través del prisma de los valores.

Diálogo y comprensión están encaminados a la mejora de la realidad educativa del centro. No se evalúa por evaluar. No se evalúa para producir conocimiento sobre las escuelas. La evaluación tiene conexiones con el cambio y la mejora. No es fácil definir el concepto de mejora, ya que tiene que ver con la esencia del proceso educativo. El aumento de las calificaciones, por sí mismo, no es identificable con la mejora. Es preciso comprobar la naturaleza de los contenidos de aprendizaje, los procesos evaluadores que asignan la calificación y, sobre todo, analizar qué características tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje, con todo lo que este proceso conlleva de aprendizaje implícitos y de efectos secundarios. En cualquier caso, la evaluación nos permitiría acercarnos con mayor precisión a un concepto más afinado y democrático de mejora.

La evaluación del centro tiene mucho que ver con el perfeccionamiento de los profesores. Porque la evaluación permitirá a los profesionales conocer críticamente el alcance educativo de su acción. Y desde esa comprensión surgirá un perfeccionamiento ajustado a la situación y fácilmente dirigible al cambio y a la transformación.

Las conexiones de la evaluación con la mejora del centro han de ser estudiadas con sumo cuidado. Para entender por qué vías se pueden establecer. Y para que se hagan efectivas estas vías en la práctica. Los efectos benefactores de la evaluación pueden ser anulados con facilidad:

1. Descalificando el proceso mismo de evaluación como poco científico o poco significativo.
2. Atribuyendo los resultados de la evaluación a diversas causas que eximen de tenerlos en cuenta.
3. Manipulando las conclusiones que puedan extraerse del proceso de evaluación.

Hay quien se opone a que se realicen evaluaciones institucionales. Los argumentos pueden ser de muy diversa naturaleza. Algunos hay que tenerlos en cuenta, porque la evaluación no está exenta de problemas ni de contradicciones. Rod McDonald y Ernest Roe dicen que estos objetores:

> *"Señalan el temor a que los evaluadores no sean competentes o considerados, o que utilicen un criterio equivocado, o que las revisiones cuesten dinero y no sirvan para ningún propósito útil e, incluso, que puedan hacer daño. Las asociaciones del profesorado* (se refieren los autores a Australia) *también están preocupadas porque podrían utilizarse las evaluaciones para empeorar la situación de los docentes..."* (McDonald y Roe, 1991).

El hecho de que existan estos riesgos no ha de impedir que se pongan en marcha evaluaciones, ha de favorecer que se tenga sumo cuidado para hacerlas provechosas.

Diálogo, comprensión y mejora no son tres fases diacrónicamente consecutivas en el marco de la evaluación, sino que interactúan de diversos modos. Mientras se dialoga, se comprende; al comprender, se mejora; la mejoría es conseguir un mayor nivel de diálogo.

Las características de la evaluación

Un problema con el que frecuentemente tropezamos cuando hablamos y escribimos sobre evaluación es la polisemia del término. De la evaluación basada en indicadores de rendimiento (De Miguel y otros, 1991) que tiende a elaborar clasificaciones de centros a la evaluación interna entendida como investigación cualitativa, existe una gama muy amplia de conceptos. Referirse a todos ellos con el mismo término es un modo de generar confusión.

Para entender lo que decimos cuando aquí hablamos de evaluación, señalaré sus principales características:

1. Tiene en cuenta el contexto. Es decir, analiza lo que sucede en un centro que ha tenido una historia irrepetible y tiene un *ethos* cultural único. Se trata de una evaluación que parte de las peculiaridades diacrónicas y sincrónicas del centro.

2. Está atenta a los procesos y no sólo a los resultados. Los procesos y los resultados no son excluyentes ni necesariamente contradictorios. Pero no se basa en la medición de la efectividad o en el contraste de esos resultados numéricos con los de otros centros (Reynolds, 1985).

3. Da voz a los participantes en condiciones de libertad. Tiene en cuenta la opinión de los miembros de la comunidad educativa porque son ellos los que disponen de las claves interpretativas de lo que sucede en el centro. Son miem-bros de la comunidad educativa el profesorado, los padres y las madres, el alumnado y el personal no docente.

4. Usa métodos diversos y suficientemente sensibles para captar la complejidad de los fenómenos que se producen en la escuela. Métodos diversos porque cada uno de ellos ofrece unas posibilidades de captación fiel de la realidad. No siempre coincide la información obtenida en la observación directa con lo que los informantes manifiestan en una entrevista. No siempre se asemeja el contenido de los documentos programáticos a la realidad que los desarrolla. Métodos que tengan capacidad de recoger la compleja vida del centro en la que se entremezclan motivos, expectativas, valores, intereses, conocimientos, relaciones...

5. Está atenta a los valores, no circunscribiendo su preocupación a la búsqueda de indicadores de carácter técnico. Y está abierta a valores, no sólo en el con-

tenido de la evaluación, sino en el mismo proceso evaluador.

6. No convierte la complejidad en simplificaciones abusivas, a través de números y estadísticas. No porque éstos no puedan ser utilizados, sino porque no deben ser el único referente que exprese una realidad tan compleja y dinámica como es la vida de la escuela. La simplificación hace más fácil la comprensión, pero también más errónea e injusta.

7. Se realiza a partir de una negociación en la que esté garantizada la defensa de los intereses de toda la comunidad y no los de grupos determinados (Kemmis, 1988). Los intereses espurios pueden aparecer en el mismo hecho de solicitar la evaluación. De ahí la importancia de que los evaluadores externos tengan en cuenta quién solicita y por qué solicita la evaluación. Adelman (1984) insiste en la necesidad de mantener la independencia de la evaluación frente a los intereses particulares.

8. Tiene un carácter estructural, ya que se preocupa del centro como unidad funcional. Esta visión holística ha de tener lugar aunque se esté evaluando algún aspecto parcial del centro, ya que solamente se podrá comprender plenamente ese fenómeno desde las influencias de todos los demás factores.

9. Se expresa, a través de los informes, en un lenguaje accesible a los destinatarios. Y los destinatarios son los miembros de la comunidad educativa en cuestión, pero también otros posibles lectores interesados en la calidad de los procesos educativos. En este sentido, es preciso conjugar la confidencialidad de los informes con el derecho de los ciudadanos a saber acerca de la educación (Pring, 1984).

10. Es educativa, al menos, en dos sentidos: el primero, porque se ocupa del valor educativo de la acción escolar; el segundo, porque ella misma pretende ser educativa al impulsar el diálogo, la participación y la reflexión compartida sobre la mejora.

11. Pretende ser una plataforma de participación y diálogo sobre la enseñanza y la educación. La evaluación democrática implica a todos los estamentos y personas implicadas e interesadas, y se convierte en una palestra de análisis y de discusión en busca del valor auténticamente educativo.

12. Está comprometida con la sociedad, no sólo con el centro evaluado. Con la sociedad, ya que tiene en cuenta los intereses de quienes no pueden recibir esos bienes y de quienes los reciben de forma empobrecida.

Esta evaluación (Angulo, Contreras, Santos, 1991), que podría calificarse al mismo tiempo de externa e interna, en cuanto intervienen agentes externos para facilitar el proceso de autorreflexión, está guiada por principios democráticos. Y desde esta perspectiva, echa sus raíces en la participación de los integrantes y en su conocimiento por parte de otros sectores de la sociedad, afectados o interesados por los fenómenos de la educación.

Por eso no afecta solamente al centro que es evaluado, sino que permite generar un conocimiento sobre las escuelas y aplicar procesos de transferibilidad a otras instituciones educativas de las mismas características.

Dificultades y estrategias de superación

Amenazan este tipo de evaluación diversos factores: la rutina que impide interrogarse sobre el alcance y el significado de lo que se hace; el simplismo, que convierte en innecesarias las preguntas y en molestas las complejidades; el individualismo, que circunscribe la acción educativa a las asignaturas y al aula; la comodidad, que elude las preocupaciones y los esfuerzos sostenidos; la aceleración, que convierte lo urgente en importante; los temores, que hacen

CAPÍTULO 11

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA*

La naturaleza del proceso evaluador.
- *La evaluación como diagnóstico.*
- *La evaluación como selección.*
- *La evaluación como jerarquización.*
- *La evaluación como comprobación.*
- *La evaluación como comparación.*
- *La evaluación como comunicación.*
- *La evaluación como diálogo.*
- *La evaluación como orientación.*
- *La evaluación como motivación.*
- *La evaluación como formación.*

La importancia de la evaluación.

Los instrumentos de recogida de datos.
- *Contemplar atentamente la realidad.*
- *Interrogar a los protagonistas.*
- *Analizar las producciones.*
- *Vivir la realidad.*
- *Otros instrumentos.*

La autoevaluación de los alumnos.

El proceso de recuperación.

La evaluación en las áreas: vertiente específica.

La evaluación de los materiales.

La reflexión compartida con los profesores: el diálogo profesional.
- *De carácter vertical.*
- *De carácter horizontal.*

La reflexión compartida con los padres.

Evaluación cualitativa del centro.

* Publicado en *Curso de actualización científica y didáctica de Educación Primaria*. Madrid, MEC, 1993.

Investigar en evaluación.
Las dificultades.
El tiempo.
Individualismo.
La rutinización.
La masificación.
La evaluación escrita y diseminada.

La naturaleza del proceso evaluador

La evaluación es una parte del proceso de enseñanza/aprendizaje, no es un apéndice, un complemento o un adorno. De cualquier modo, no importa tanto evaluar ni siquiera evaluar bien, cuanto el poner la evaluación al servicio de la mejora de la actividad y, por ende, de los alumnos. Lo decisivo en la evaluación es saber qué papel desempeña en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje y si ese papel contribuye a la calidad del mismo, tanto en lo que respecta a su racionalidad como a su justicia. La evaluación no es, fundamentalmente, un problema de medición sino de comprensión.

Cuando habitualmente hablamos de evaluación en la escuela, solemos referirnos a la evaluación de los alumnos. Ahora bien, no debería ser así. Porque en el trabajo y el rendimiento del alumno influyen muchos factores ajenos a su capacidad, a su esfuerzo y a su actitud. La evaluación ha de estar referida a todos los elementos que intervienen en la acción educativa.

Evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Se evalúa para comprender y, en definitiva, para cambiar y mejorar.

"La evaluación es un instrumento que sirve al profesor para ajustar su actuación en el

proceso de enseñanza y aprendizaje, orientándolo, reforzando los contenidos insuficientemente adquiridos por los alumnos y realizando la adaptación curricular necesaria.

Asimismo la evaluación es un instrumento para el centro escolar en la toma de decisiones para su organización, especialmente en cuanto al funcionamiento interno y a la promoción de alumnos.

Por último la evaluación es un instrumento que sirve a la administración educativa para verificar la coherencia del sistema escolar y para responder a las necesidades manifestadas en la evaluación del sistema educativo adaptándolo a medida que van surgiendo" (Diseño Curricular Base de Educación Primaria).

La evaluación educativa es un fenómeno de extraordinaria complejidad en el cual se acumulan funciones diferenciadas y a la vez entremezcladas que, en la Educación Primaria (en adelante EP), adquieren una especial relevancia. Estas funciones, que se mantienen en todos los niveles y etapas del sistema educativo, no pueden ser ignoradas en su conjunto a pesar de que alguna de ellas adquiera mayor importancia en algún nivel o situación.

La evaluación como diagnóstico

La evaluación permite saber cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los niños. Este diagnóstico permitirá ajustar la acción a las características de los alumnos, a su peculiar situación. El diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte

del conocimiento de la situación previa y de las actitudes y expectativas de los alumnos.

El diagnóstico inicial permite saber de qué punto se parte, cuáles son los conocimientos previos de los alumnos, qué tipo de concepciones tienen sobre la ciencia, la escuela y el aprendizaje. Este diagnóstico inicial es imprescindible para que el profesor pueda propiciar un aprendizaje que sea relevante y significativo para los alumnos.

La evaluación como selección

La evaluación permite al sistema educativo seleccionar a los estudiantes. Mediante la gama de calificaciones, la escuela va clasificando a los alumnos. Unos son eliminados porque no llegan a unos mínimos. Otros van situándose en puestos de diferente categoría según la clasificación. Esto es así, mal que le pese al profesor. En muchos momentos el sistema actúa tomando como referencia las calificaciones escolares: la elección de carrera universitaria, la elección de puesto de trabajo, la demanda de becas y ayudas...

Esta selección se realiza en la EP, aunque de forma peculiar: despierta expectativas en los padres sobre el porvenir de sus hijos, sienta las bases para el éxito posterior, distribuye elogios a los niños, contrasta resultados... En la EP empieza a funcionar la comparación selectiva.

La evaluación como jerarquización

No es casual que el único evaluado en el sistema educativo sea el que ocupa el último lugar en la escala jerárquica: el alumno. De ahí la necesidad de reflexionar para que ese proceso no sea utilizado como un recurso opresor sino de ayuda.

La capacidad de decidir qué es evaluable, cómo ha de ser evaluado y qué es lo que tiene éxito en la evaluación confiere un poder al profesor. Un poder real, no siempre moral.

Lo cierto es que la evaluación opera como un mecanismo de control. El profesor se relaciona con el alumno a través de un elemento mediacional que es la capacidad para decidir. Aun en el caso de que el profesor renuncie a ese poder, le queda al alumno la sospecha de que pueda asumirlo de nuevo. La evaluación articula la relación en torno a la capacidad de decisión. El control se ejerce a través del poder de los informes, de la capacidad de *aprobar y suspender.*

La evaluación como comprobación

Las pretensiones educativas sobre el aprendizaje se concretan en actividades instructivas. El resultado de las mismas puede ser comprobado a través de la evaluación. Es un mecanismo elemental y aparentemente simple. El riesgo se corre cuando se simplifica excesivamente el proceso: esto es lo que hay que aprender y esto es lo que se ha aprendido. La virtualidad se encuentra en que, tanto en la vertiente individual (de cada alumno) como en la colectiva (de todo el grupo), la evaluación permite comprobar si algunas de las pretensiones han tenido su cumplimiento.

Una simplificación abusiva hace olvidar interrogantes de suma importancia:

¿Ha sido significativo ese conocimiento para el alumno?
¿Ha sido relevante?
¿Ha disfrutado cuando lo realizaba?
¿Para qué le sirve tenerlo?
¿Cuánto tardará en olvidarlo?
¿Podría haber aprendido otra cosa?
¿Lo aprendería si no se le obligase?
¿Qué aprende mientras lo aprende?

La evaluación como comparación

La evaluación, cuando se realiza en un aula, encierra una faceta comparativa. Todos los alumnos son evaluados de forma parecida y a todos se les exigen unos conocimientos mínimos. Es más, se pretende aplicar unos mismos criterios para realizar una evaluación justa. Los alumnos consideran arbitraria e injusta una eva-luación que *no mide a todos con el mismo rasero.* Los resultados adquieren significación en su dimensión comparativa. El alumno sabe cómo le han ido las cosas si compara los resultados con los que ha conseguido el compañero. Un criterio de referencia sobre la evaluación individual es el contraste con la evaluación de los otros.

Esta dimensión ha de ser compensada con la valoración del esfuerzo y del resultado respecto a la capacidad de cada uno de los alumnos. Un proceso de evaluación sensible a la diversidad tiene en cuenta las peculiaridades de cada uno.

La evaluación como comunicación

El profesor se relaciona con el alumno a través del método, de la experiencia... y de la evaluación. Esta comunicación tiene repercusiones psicológicas para el alumno y para el profesor. El alumno ve potenciado o mermado su autoconcepto de los resultados de la evaluación. El alumno se ve comparado con los resultados de otros compañeros... también el profesor entiende que su actividad (y él por consiguiente) es más o menos importante en razón de los resultados que sus alumnos obtienen en ella. Y se compara con otros profesores cuyos alumnos tienen otros resultados...

Los aspectos emocionales que configuran las relaciones están condicionados por la función evaluadora. No sólo por la reacción ante los resultados sino por las repercusiones psicológicas de todo el proceso.

La evaluación como diálogo

En la evaluación tiene lugar un diálogo entre evaluadores y evaluados. Un diálogo que puede ser enriquecedor (si se realiza en libertad, con actitud de apertura y con voluntad de ayuda) o bien convertirse en un monólogo despótico y avasallador. También hace posible un diálogo entre los evaluados y entre diferentes evaluadores.

El diálogo continúa entre evaluadores y metaevaluadores, ya que éstos pueden convertir el proceso de evaluación en objeto de una nueva evaluación.

Es necesario preguntarse por la calidad de ese diálogo, por el protagonismo que tiene en él el alumno, por sus finalidades educativas, por su dimensión ética...

La evaluación como orientación

La evaluación proporciona una información que puede ser el punto de partida para la toma de decisiones y la reorientación del aprendizaje. A través de la evaluación se pueden corregir los errores, modificar las actividades, acelerar el ritmo...

La evaluación educativa no tiene un fin en sí misma. Es un medio que permite reconducir lo que se estaba haciendo, la forma en que se llevaba a cabo o el ritmo de su desarrollo.

La evaluación como motivación

La evaluación puede ser un proceso provocador del interés y del estímulo, tanto para el profesor que puede comprobar los efectos de su actividad como para los alumnos que ven reconocidos y recompensados sus esfuerzos.

La evaluación no consiste sólo en detectar errores, lagunas o problemas en reconocer los esfuerzos, comprobar las adquisiciones de nuevos conocimientos, hábitos, destrezas y actitudes, y elogiar por los aciertos.

La evaluación como formación

La evaluación puede estar también al servicio de la comprensión y, por consiguiente, de la formación. La evaluación permite conocer cómo se ha realizado el aprendizaje (Santos Guerra, 1990a). De ahí se puede derivar una toma de decisiones racional y beneficiosa para el nuevo proceso. La evaluación formativa se realiza durante el proceso (no sólo está atenta a los resultados) y permite la retroalimentación de la práctica.

Stake (1981) compara la evaluación formativa con las pruebas que realiza un cocinero cuando prepara en la cocina la sopa. El probar le permite modificar los componentes y las proporciones de los mismos. Es una valoración del proceso, que puede ser rectificado sobre la marcha. (Stake añade que cuando se cierra la cocina, se sirve la sopa al cliente y éste la prueba, ya no tiene posibilidad el cocinero de modificación. Se ha evaluado un producto de forma sumativa...).

> *"La evaluación desempeña diversas funciones, es decir, sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Su utilidad más llamativa no es, precisamente, la pedagógica pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos"* (Gimeno Sacristán, 1992).

Esta diversidad de funciones introduce contradicciones y genera exigencias. De lo que se trata, desde el punto de vis-

La evaluación como diálogo

En la evaluación tiene lugar un diálogo entre evaluadores y evaluados. Un diálogo que puede ser enriquecedor (si se realiza en libertad, con actitud de apertura y con voluntad de ayuda) o bien convertirse en un monólogo despótico y avasallador. También hace posible un diálogo entre los evaluados y entre diferentes evaluadores.

El diálogo continúa entre evaluadores y metaevaluadores, ya que éstos pueden convertir el proceso de evaluación en objeto de una nueva evaluación.

Es necesario preguntarse por la calidad de ese diálogo, por el protagonismo que tiene en él el alumno, por sus finalidades educativas, por su dimensión ética...

La evaluación como orientación

La evaluación proporciona una información que puede ser el punto de partida para la toma de decisiones y la reorientación del aprendizaje. A través de la evaluación se pueden corregir los errores, modificar las actividades, acelerar el ritmo...

La evaluación educativa no tiene un fin en sí misma. Es un medio que permite reconducir lo que se estaba haciendo, la forma en que se llevaba a cabo o el ritmo de su desarrollo.

La evaluación como motivación

La evaluación puede ser un proceso provocador del interés y del estímulo, tanto para el profesor que puede comprobar los efectos de su actividad como para los alumnos que ven reconocidos y recompensados sus esfuerzos.

La evaluación no consiste sólo en detectar errores, lagunas o problemas en reconocer los esfuerzos, comprobar las

adquisiciones de nuevos conocimientos, hábitos, destrezas y actitudes, y elogiar por los aciertos.

La evaluación como formación

La evaluación puede estar también al servicio de la comprensión y, por consiguiente, de la formación. La evaluación permite conocer cómo se ha realizado el aprendizaje (Santos Guerra, 1990a). De ahí se puede derivar una toma de decisiones racional y beneficiosa para el nuevo proceso. La evaluación formativa se realiza durante el proceso (no sólo está atenta a los resultados) y permite la retroalimentación de la práctica.

Stake (1981) compara la evaluación formativa con las pruebas que realiza un cocinero cuando prepara en la cocina la sopa. El probar le permite modificar los componentes y las proporciones de los mismos. Es una valoración del proceso, que puede ser rectificado sobre la marcha. (Stake añade que cuando se cierra la cocina, se sirve la sopa al cliente y éste la prueba, ya no tiene posibilidad el cocinero de modificación. Se ha evaluado un producto de forma sumativa...).

> *"La evaluación desempeña diversas funciones, es decir, sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Su utilidad más llamativa no es, precisamente, la pedagógica pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos"* (Gimeno Sacristán, 1992).

Esta diversidad de funciones introduce contradicciones y genera exigencias. De lo que se trata, desde el punto de vis-

ta pedagógico, es de que predominen las vertientes más educativas. La reflexión sobre la forma de evaluar ha de estar orientada en esta dirección, no tanto en la meramente tecnicista.

La importancia de la evaluación

¿Qué peso tiene cada una de estas funciones en la EP? ¿Cuál de ellas tiene preponderancia en el aula de un profesor? ¿A cuál de ellas conceden más relevancia los profesores, los padres o la Administración? ¿Qué contrastes se producen al pasar a otros niveles del sistema educativo?

No basta con que el profesor enseñe para que los niños aprendan. En consecuencia, lo que los niños aprenden no coincide siempre con lo que el profesor quiere enseñar. Aprenden mucho o poco de lo que pretende el profesor, acaso nada o, quizás, otra cosa.

El niño aprende solamente aquello que es capaz de asimilar en un determinado momento. Lo que el niño aprende está en función de lo que ya sabe, de su experiencia, de las expectativas y motivos, de los deseos y de las condiciones en que se enmarca su actividad... El aprendizaje no se produce de una forma mecánica: esto es lo que es preciso enseñar, esto es lo que realmente enseña el profesor y, si el proceso es correcto, esto es lo que el alumno habrá sorprendido. No son así de sencillos y lineales los procesos de enseñanza y aprendizaje.

> *"Lejos de ser un modelado pasivo, el aprendizaje significa una asimilación en extremo selectiva de las diversas informaciones procedentes del medio, conectadas entre sí de una manera extraordinariamente personal"* (Tavernier, 1987).

La evaluación es una exigencia que está en la entraña de

todo esfuerzo sistematizado para conseguir algo. Y que está presente en los diversos momentos de esta acción teleológica. La evaluación se pregunta, de forma casi inexorable:

> ¿Qué es lo que se puede pretender en estas condiciones?
>
> ¿Cómo saber si se está consiguiendo por el mejor camino?

La evaluación no es, pues, un juicio de valor sobre el niño, ni siquiera sobre sus realizaciones. Lo que pretende la evaluación es conseguir las informaciones pertinentes para conocer la eficacia de la acción. Y la eficacia de la acción no depende solamente del niño sino de un cúmulo de componentes de variada naturaleza: la adecuación de las pretensiones y la capacidad y actitudes de los niños, el ritmo del aprendizaje, los medios de que se dispone, los momentos elegidos, la relación del profesor con los niños, el ambiente de aprendizaje...

La evaluación se preguntará, pues, por todo el proceso de enseñanza/aprendizaje en el centro. Y se hará preguntas referentes no sólo a los resultados obtenidos sino a todo el proceso, a saber:

> ¿Qué es lo que se puede alcanzar con cada uno de estos niños? ¿Qué potencialidad educativa tienen? ¿Qué necesidades manifiestan?
>
> ¿Cómo se está realizando la adaptación del proyecto a cada uno de los escolares?
>
> ¿Qué estrategias didácticas se están desarrollando con los niños, con cada uno de ellos?
>
> ¿Qué tipo de obstáculos aparecen en el proceso, están centrados éstos en los niños, en el profesor, en el ambiente, en los medios...?:
>
> — ¿Porqué no comprenden lo que se les dice?

— ¿Qué motivaciones tienen y de cuáles carecen?

— ¿Qué tipo de errores se cometen?

— ¿Qué dificultades encuentran para retener informaciones?

— ¿Qué deficiencias aparecen en la organización?

— ¿Qué obstáculos existen de orden temporal o material?

— ¿Qué problemas surgen de la colaboración familiar?

¿Cómo se superan esos obstáculos en el momento en que son detectados?

La recogida de informaciones rigurosas, la obtención de datos de calidad extraídos de la realidad, permitirá efectuar una evaluación de la situación y del proceso que facilitará al profesor la comprensión de lo que sucede en el aula y le pondrá en el camino de una toma de decisiones racional. De esa evaluación no sólo surgirá una atinada y precisa comprensión sino una intervención más efectiva. Por eso la evaluación es una fuente de mejora de la práctica.

Cuando se habla de mejora se está haciendo referencia a cuestiones de valor. El proyecto educativo no es un conjunto de prescripciones neutras y de adquisiciones objetivamente precisas que, respectivamente, el profesor tendrá que realizar y el alumno deberá dominar.

La evaluación es un permanente vaivén del niño al maestro y del maestro al niño, que facilitará una relación más fructífera y positiva. El maestro, para ello, deberá poner en cuestión sus "aprioris" didácticos, sus teorías previas sobre la práctica. Si no se cuestiona absolutamente nada de lo que hace, será fácil que funcionen en su mente y en su quehacer los mitos y los errores pedagógicos que fosilizan la práctica, a saber:

1. El profesor nace, no se hace.

2. Para ser buen profesor basta querer a los niños.

3. Para enseñar basta saber la asignatura.

4. La enseñanza del profesor causa el aprendizaje de los alumnos.

5. Existe un modo riguroso de comprobar que esta enseñanza ha sido efectiva.

6. Cuando no lo ha sido es porque el alumno no es suficientemente inteligente, porque no está maduro, porque es vago o porque la familia no colabora.

De estos mitos pedagógicos arraigados no puede surgir el cambio. El profesor seguirá repitiendo sus rutinas y demandará de los otros (alumnos, colegas, familiares, legisladores...) los cambios que él no está dispuesto a poner en marcha, sencillamente porque la luz de la evaluación no ha iluminado las zonas oscuras de su práctica.

La enseñanza en un aula se dirige a todos los alumnos, o mejor, a un *alumno medio* que no existe. Pero en ese grupo se da una diversidad muy grande. Parece que el grupo avanza o aprende o se estanca al unísono pero, en realidad, hay tantas situaciones como alumnos. Por eso la preocupación ha de centrarse en el conjunto de alumnos (porque aprenden en grupo) y en cada uno en particular (porque aprende cada uno según sus capacidades, expectativas y motivos).

La evaluación es un proceso de extraordinaria complejidad. En él se encuentran entremezclados aspectos de carácter sociológico, psicológico, didáctico... Nos interesa plantear la evaluación en el contexto general de la organización escolar. No sólo en la EP, en la que las exigencias de los padres, la especial naturaleza de las tareas, las características organizativas de la etapa y la edad de los alumnos exigen un enfoque y una práctica evaluadora singular. La comunidad educativa no puede ignorar que los alumnos van a continuar en un sistema en el que la evaluación tendrá otras connotaciones diferentes. Las bisagras del sistema (Santos Guerra,

1990b) han de ser consideradas por unos y por otros con el fin de que los alumnos no se vean afectados por cambios casi traumáticos.

El profesor ha de hacerse preguntas sobre el proceso evaluador de sus alumnos. Hacerse preguntas, poner en tela de juicio la evaluación, es un modo de buscar explicaciones sobre su naturaleza y funciones en la EP. Si no existen preguntas, es difícil que puedan encontrarse soluciones.

Es el profesor el que ha de descubrir, como investigador de su aula, como profesional de la educación, las complejas situaciones que se producen en la actividad docente y, concretamente, en la evaluación.

Las preguntas pueden surgir de los problemas de la práctica, pueden brotar de las discrepancias entre las teorías y la acción diaria, entre las concepciones de unos profesores y las de otros... es preciso formular preguntas de forma que la reflexión sitúe al profesor en el camino de las respuestas. En la seguridad de que de ellas surgirán nuevas preguntas. Siempre así: preguntas y respuestas y preguntas...

Pensar que las prescripciones legales, las exposiciones de los expertos, los libros de pedagogía son las claves únicas donde encontrará el perfeccionamiento es una limitación peligrosa. Porque es el mismo profesor el que tiene en las manos las claves de la comprensión y del cambio.

La evaluación que proponemos es un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica (Rosales, 1989). Se basa en la recogida de evidencias que el profesor extrae de la realidad. Esas evidencias permiten al profesor formular juicios de valor sobre la tarea que está realizando con sus alumnos. La evaluación tiene diversas vertientes de análisis:

Comprobar con los alumnos la eficacia de las actividades propuestas.

Informar a los padres y dialogar con ellos sobre la situación de aprendizaje de sus hijos.

Compartir con otros profesores algunas de las evidencias que muestra el desarrollo de su actividad.

La evaluación permite retroalimentar la práctica. El profesor puede, a través de la reflexión rigurosa sobre la actividad, conocer cuáles son las características de los alumnos, los ritmos del aprendizaje, la configuración de las relaciones, los problemas de cada alumno en la adquisición de los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas... Ese diagnóstico permite al profesor reorientar su actividad. A la luz del conocimiento adquirido, el profesor puede modificar sus planteamientos en lo que respecta al aula en general o a algún alumno en particular.

La evaluación, como un proceso de permanente y rigurosa reflexión sobre la práctica educativa, es un vaivén entre el niño y el maestro, contextualizado en un sistema, un entorno y unas condiciones concretas de trabajo.

Los vértices temporales del triángulo que simboliza el proceso de evaluación estarían marcados por:

a) *La evaluación inicial.* El conocimiento del niño (de cada niño): qué representaciones se hace de lo real, qué capacidad de realizar conductas muestra, qué expectativas manifiesta, qué actitudes desarrolla hacia los otros, qué lenguaje utiliza... (En virtud de este conocimiento, el profesor pondrá en marcha las actividades y se marcará unos objetivos coherentes con las capacidades.)

b) *La evaluación procesual.* Durante el desarrollo de la actividad, el profesor evaluará si la dinámica del aula y el trabajo de cada niño está realizándose de la forma esperada y deseable, dadas las características de los alumnos y los objetivos propuestos. Tendrá en cuenta los ritmos con los que avanza la acción de camino hacia el progreso. Estudiará si lo que estaba propuesto está resultando viable.

c) *La evaluación final.* Finalizado el período de intervención, habrá que evaluar el resultado obtenido. Algunos efectos se manifiestan pasado el momento preciso de la actividad y la permanencia de algunos logros nos ofrece información sobre la asimilación real que ha realizado cada niño.

En la evaluación de la EP se han de tener en cuenta algunas ideas que afectan especialmente a dicho nivel:

a) El aprendizaje no se produce de forma determinista. Es un error pensar que el aprendizaje se producirá de forma inexorable a medida que el niño madure. Y que no se producirá por muchos esfuerzos que se hagan mientras el niño no haya llegado al nivel de desarrollo. Siendo en buena medida verdad, no es menos cierto que no es igual plantear la actividad en el aula de una manera que de otra.

b) La evaluación no se realizará de forma intuitiva, con la simple observación de lo que hacen los niños del aula. Pensar que en la EP es necesario un menor rigor que en otros niveles y que en él solamente será preciso permanecer atento al acontecer del aula, es un error.

c) Es una equivocación pensar que la evaluación habrá de efectuarse sólo mediante pautas objetivadas que permitan comprobar la adquisición de los objetivos propuestos. Evaluar no es medir. O, mejor dicho, no es sólo medir. En cualquier caso, será preciso atribuir juicios a las mediciones.

d) La evaluación deberá realizarse mediante la obtención de informaciones precisas en parcelas concretas de la adquisición: conocimiento del medio, educación artística, educación física, lenguaje y literatura, lengua extranjera y matemáticas. Pero también en áreas de carácter transversal como la educación del consumidor, la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación para la paz, la educación ambiental, la educación para la salud, la educación sexual... todos los aprendizajes están relacionados y están condicionados por el ambiente de aprendizaje. Y, sobre todo, por la motivación del niño que aprende.

e) La evaluación de cada niño lleva aparejado el problema de su estudio madurativo y, no olvidemos, el ritmo de su desarrollo. Un ritmo que no es homogéneo para todos los niños ni para un mismo niño en todas las etapas.

La evaluación ha de realizarse recogiendo evidencias sobre las que se aplicarán los criterios de valor. La calidad de los datos sobre la que se aplican los criterios es, pues, de importancia decisiva, en el buen entendido de que no hay dos fases rígidamente separadas, a saber: la obtención de datos y la interpretación de los mismos, sino que la espiral de la comprensión de lo que hacen y consiguen los alumnos se va efectuando en un proceso dialéctico entre los datos y sus significados.

La evaluación que planteamos tiene diversos ejes teleológicos que orientan todo el proceso: la planificación, la selección de métodos y técnicas de recogida de evidencias, los criterios de análisis de los datos y la utilización del conocimiento elaborado. Hablamos de la evaluación como un mecanismo de regulación de la práctica, a través de la comprensión de la misma y de una toma de decisiones racional derivada de ella. Es una evaluación procesual (no sólo de resultados), holística (no fragmentaria), contextualizada (no realizada en el vacío), democrática (no autoritaria), al servicio de valores (no cargada de arbitrariedad), cualitativa (no basada en mediciones)... Se plantea, pues, la evaluación como un proceso de reflexión sobre la práctica, destinado a comprenderla y a mejorarla.

La evaluación, como elaboración de juicios de valor so-

bre la actividad, hace que se tengan en cuenta no sólo los objetivos pretendidos sino aquellos efectos secundarios (Santos Guerra, 1992) derivados de la persistencia y de la naturaleza misma de la acción escolar. Por otra parte, no tiene en cuenta sólo al alumno como destinatario de la acción sino a todo el sistema (estructuras, medios, funciones...) que planifica y actúa. Sólo así podrá ser mejorado.

La evaluación puede realizarse teniendo en cuenta criterios de referencia. Decir que el eje único es la calidad del proceso obliga al profesor (o mejor, al equipo de profesores de la EP) a buscar cuáles son los criterios básicos de esa calidad. Sin embargo, pueden ser útiles algunas referencias:

a) Las metas de formación marcadas por el DCB y, más concretamente, por el proyecto curricular de centro.

b) Los logros alcanzados por otros alumnos del mismo nivel.

c) Los logros que consiguen los alumnos del mismo nivel en otros lugares.

d) Las facultades individuales del alumno.

Es importante que la evaluación ponga el énfasis en las tareas intelectuales más ricas. Doyle (1983) habla de una tipología de tareas académicas que jerarquiza según la importancia del componente cognitivo que en ellas se desarrolla: tareas de memoria, de procedimiento o algorítmicas, de comprensión y de opinión. Podríamos añadir otras de relación y de creación o descubrimiento. Todas estas tareas tienen importancia en la formación. No sería deseable que la evaluación concediese mayor importancia a las de menor rango cognitivo.

Existen criterios que permiten comprobar si se ha realizado la captación precisa de los conceptos. Interesa realizar ejercicios que permitan comprobar:

Si se han comprendido los conceptos básicos.

Si se elaboran los conceptos a través de expresiones nuevas y de un lenguaje propio.

Si existe capacidad de relacionar conceptos comparándolos, contrastándolos, mostrando discrepancias, analogías, etc.

Si se hacen críticas razonadas y no meros juicios gratuitos.

Si hay la profundidad en el análisis que permite la edad, si se logra matizar y discriminar los significados.

Si se fundamenta el razonamiento utilizando porqués y apoyando las declaraciones en hechos y argumentos.

Si existe claridad en la exposición.

Si hay opinión propia cuando se demanda.

Si hay orden lógico y estructura que distingue lo principal de lo secundario.

Los criterios de evaluación no pueden ser objetivizados como si se tratase de normas matemáticas que se hubiesen de aplicar a logros cuantificables. Esta pretensión resulta, a la postre, engañosa.

"Teorías implícitas de la personalidad, opiniones, decisiones tomadas más o menos conscientemente sobre el criterio de calidad, valoraciones, simpatías y aversiones frente a metas y campos de aprendizaje, hacen las veces de sustitutos de normas de evaluación. Sería de cortas miras intentar eliminar estos errores por medio de una mayor estandarización y objetivación de las normas de evaluación, puesto que el precio de la armonía de los examinadores serían limitaciones esencia-

les de la praxis educativa. Quien no se quiera dar por satisfecho con una objetividad insuficiente, puede intentar conocer por medio de una reflexión sistemática de la actividad evaluativa las propias normas, cuestionarlas y fundamentarlas" (Bachmair, 1983).

El profesor deberá recoger de la práctica aquellos indicadores que le permitan establecer juicios. Indicadores que serán conductas, actitudes, hábitos y destrezas... no sólo para evaluar al alumno sino para interrogarse sobre el sentido, la eficacia y la eficiencia de todo el sistema en el que se encuentra actuando al servicio de los escolares.

Los instrumentos de recogida de datos

La evaluación permite emitir juicios de valor sobre la actividad educativa que se realiza. Pero esos juicios pueden ser arbitrarios o fundamentados. El rigor de los mismos procede, fundamentalmente, de las evidencias recogidas en el decurso de la actividad. Será necesario, además, aplicar criterios de valor a lo comprobado, y eso dependerá de los valores educativos que se defiendan. En ese sentido, podríamos hablar de zonas más o menos abiertas a la subjetividad axiológica. La adquisición de una destreza, la comprensión de un fenómeno, la manifestación de una actitud solidaria... pueden encerrar un grado menor de subjetividad. Otras zonas están más abiertas al criterio de valor. El momento de la adquisición también está marcado por un amplio margen de subjetividad. ¿Es éste el momento crítico, el momento preciso para la adquisición de un conocimiento, para el desarrollo de una destreza, para el cultivo de una actitud...?

De cualquier modo, recoger datos de calidad (rigurosos, precisos, matizados...) exige una habilidad y, al mismo tiempo, un criterio. Todos los individuos deben observar, pero no todos son capaces de interpretar atinadamente, de atribuir sentido y significado a los hechos y a las actitudes. Una persona que entre en un aula de EP y observe el comportamiento de los niños y del profesor sin tener idea alguna de qué es lo que allí se está pretendiendo conseguir, verá las mismas cosas que un especialista, pero no será capaz de atribuirles significado.

Existen diversos modos de acercarse a la realidad con el fin de conseguir datos fidedignos que faciliten la comprensión de lo que se hace. No todos tienen el mismo rigor ni valen para obtener datos del mismo tipo. Será preciso utilizar diversos modos de recogida y, posteriormente, contrastar las diferencias habidas entre los datos ofrecidos por unos y por otros.

De ahí que el profesor tendrá un gran apoyo si es ayudado a recoger esas evidencias por otras personas ajenas al proceso (o cercanas al mismo, pero no implicadas en el trabajo). Esta ayuda puede recibirse también en el momento de hacer la interpretación de los datos.

Los instrumentos de datos han de ser sensibles a la complejidad de la actividad que se desea evaluar. Por eso hablamos de instrumentos abiertos y flexibles y por eso también planteamos una diversificación de métodos de exploración de la realidad. El hecho de que sean varios permite contrastar las evidencias recogidas a través de ellos, cruzando el análisis, y hacer un tratamiento circular de los mismos, utilizando uno al servicio de la profundización de lo que se ha descubierto con otro.

Cuando hablamos de instrumentos para la recogida de información nos referimos, en general, a todos los contenidos de la evaluación: procedimientos y destrezas, actitudes y valores, hábitos y conocimientos. Es cierto que unos instrumentos pueden ser más apropiados que otros para cada una de estas facetas. Será el profesor el encargado de adaptar la exploración a la peculiar naturaleza del ámbito evaluado.

Planteamos aquí de forma genérica los instrumentos de recogida de información, sin especificar su aplicación con-

creta a cada una de las áreas de la EP: conocimiento del medio, educación artística, educación física, lengua y literatura, lenguas extranjeras y matemáticas. También en este caso será el profesor el que introducirá los matices que exige la peculiaridad del área en la que trabaja.

Lo mismo debemos decir sobre la evaluación de aquellos ámbitos de carácter general, que atraviesan todo el quehacer del centro: educación del consumidor, para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la paz, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual y educación europea.

Contemplar atentamente la realidad

La observación es un proceso de búsqueda (Postic y De Ketele, 1992). Para observar, no basta mirar, es preciso escudriñar. El significado de muchas de las acciones educativas no está en la superficie de los hechos.

La observación del aula y de la escuela tiene importantes ventajas para explorar la dinámica educativa, ya que:

a) Permite contemplar la realidad directamente, no a través de intermediarios o de informantes.

b) Recoge la realidad en su escenario natural y no en la artificiosa reproducción de un laboratorio.

c) No está sometida a los problemas y deficiencias de los instrumentos de recogida estandarizada de información (descontextualización, encasillamiento, doble significado...).

d) Recoge la realidad en el mismo momento en que se produce y no después de un tiempo de finalizada.

No es aconsejable, a nuestro juicio, la utilización de escalas de observación que desmenucen la realidad para efectuar un registro cuantitativo. Porque:

Cierran la atención del observador a lo imprevisible, a lo novedoso, a lo peculiar.

Encorseta excesivamente la realidad al encasillar el comportamiento.

Descontextualiza la observación, ya que no permite situar cada hecho en el clima y ambiente en que se produce.

Empobrece, a través del aparente rigor de la cuantificación, la riqueza de matices de la conducta humana en un escenario tan complejo como el aula.

La observación del aula de EP ha de estar guiada por criterios que garanticen el valor de los registros y de las interpretaciones que se asocien a ellos. A saber:

a) Es preciso contextualizar y focalizar en un vaivén persistente. Sin la contextualización no tiene sentido la acción de cada niño y sin la focalización nos veremos abocados a observarlo todo y siempre, pretensión que raya en lo imposible.

b) Es necesario combinar adecuadamente objetividad y subjetividad. El observador no es una cámara registradora que filma de manera aséptica la acción, los personajes que la interpretan y los escenarios en que se desarrolla, pero tampoco puede abandonarse a un ejercicio de búsqueda de aquello que desea ver. No ver lo que pasa es igual de peligroso que ver solamente aquello que se desea ver.

c) Es indispensable tener en cuenta la equidistancia necesaria para no ser un observador tan inmerso en la acción que no goce de independencia de visión y de criterio ni tampoco un espectador alejado del contenido vital de lo que ocurre en el aula.

En un aula suceden muchas cosas: la geografía de la ocu-

pación, el sentido y dirección de los itinerarios, la alianza entre personas o grupos, las relaciones entre los alumnos y de éstos con el profesor y con las cosas, las tareas que se realizan, los conflictos que se producen... están cargados de mensajes, son en sí mismos mensajes.

Todo habla en el aula: la indumentaria de los niños, el lenguaje de los gestos, el color de los materiales, la amplitud del espacio, la temperatura de la luz... No sólo hablan, pues, las personas. También lo hacen los objetos. Los niños se relacionan con ellos de forma intensa y polimorfa.

El profesor ha de observar no sólo lo que dicen los niños sino lo que hacen, e incluso lo que no pueden o quieren decir o hacer. En el aula hay silencios cargados de expresión.

Para comprender la realidad hay que lanzar las redes que permitan capturar el sentido de los hechos. Una forma de lanzar esas redes es hacerse preguntas sobre lo que acontece en el aula. Por ejemplo:

1. ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?

   a) ¿Qué comportamientos son repetitivos y cuáles anómalos? ¿En qué actividades o rutinas están implicados los niños? ¿Qué recursos se emplean en dichas actividades y cómo son asignados? ¿Qué contextos diferentes se pueden identificar en el aula?

   b) ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Quién toma las decisiones y por qué? ¿Qué organización subyace en todas las interacciones? ¿Qué alianzas se establecen y por qué?

   c) ¿Cuál es el contenido de las conversaciones? ¿Qué temas son comunes y cuáles son poco frecuentes? ¿Qué relatos, anécdotas o bromas intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan? ¿Qué estructura tienen sus conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?

2. ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Cómo se asignan y emplean el espacio y los objetos físicos? ¿Qué sentimientos se detectan en las comunicaciones?

3. ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social del aula?

El registro es complicado porque el profesor tiene que atender a los alumnos y no puede dedicarse intensamente a la redacción de notas de campo. Puede, eso sí, tomar algunas referencias de manera ocasional y ampliar el registro al finalizar el trabajo del aula. No conviene posponer para muy tarde el registro, ya que la memoria dejará en el camino muchos detalles (precisamente aquellos que más estorban al observador). Las interferencias deformarán los contenidos e introducirán elementos de sesgo para el recuerdo y la interpretación.

• *Los escenarios de la acción*

La actividad de los niños se desenvuelve en diferentes escenarios dentro de la escuela. El aula es sólo uno de ellos. Veamos algunos de los escenarios, entre los diversos en que se desarrolla la acción escolar.

La dinámica del aula

En el aula se desarrolla toda una serie de relaciones y de procesos de comunicación entre los alumnos y entre éstos y el profesor.

Las evoluciones por el aula, las relaciones con el profe-

sor, los contactos con los demás niños, son elementos importantes que nos hablan de la actividad.

Las tareas que realizan los alumnos: de repetición, de expresión, de manipulación, de opinión, de creación... permitirán al profesor conocer cómo está evolucionando cada niño.

Los recreos

Los itinerarios por los que circulan los alumnos y los profesores están marcados por la autoridad o por la tradición. Lo cierto es que se transita por el espacio escolar siguiendo una serie de caminos trazados por la accesibilidad, por la territorialidad, o por la inercia.

Algunos caminos conducen al patio del recreo. En él se producen un sinnúmero de relaciones entre los niños, que se agrupan de diversas formas para jugar, hablar o vagabundear por los distintos rincones.

El comedor

El comedor es un lugar privilegiado de interacciones y de aprendizajes. El niño muestra su grado de autonomía, sus destrezas en el manejo de utensilios, su discriminación de momentos, su comprensión de las reglas, sus actitudes ante los otros...

Pensar que el aprendizaje sólo se realiza en el aula es un grave error. Las posibilidades educativas de una actividad compartida (habitualmente realizada en la familia en un ambiente privilegiado) ponen de manifiesto unas posibilidades de avance y de comprobación inusitadas.

- *La relación con las cosas*

El niño se relaciona constantemente con los objetos: con

su propia ropa, con los materiales de trabajo, con los juguetes suyos y de los otros niños, con el mobiliario de la escuela... Estas relaciones están teñidas de sentimientos, de motivaciones, de expectativas... el observador estará atento a este diálogo permanente de los niños y las cosas.

Veamos, con un ejemplo, —las preguntas que hacen los alumnos en el aula—, cómo puede utilizarse la observación para conocer un aspecto de la vida del aula.

1. Focalizar el objeto de la observación: su frecuencia, naturaleza, formulación, autoría, momento, interés, importancia, oportunidad... Se puede observar si se dan tiempos y oportunidades para que surja la interrogación o si, más bien, se intenta evitar las preguntas porque producen una lentificación en los procesos. En ese sentido, el profesor tratará de analizar sus reacciones ante las preguntas de los alumnos. Algunas de esas reacciones pueden ser facilitadoras y otras represoras.

2. Registrar lo observado que resulte significativo acerca de las preguntas que formulan los alumnos en varias sesiones de trabajo: *qué constantes se producen* (¿siempre preguntan los mismos?, ¿se suelen producir sólo al final de las clases?), *qué calidad conceptual tienen las preguntas* (¿tienen lógica?, ¿son fruto de la falta de atención?), *qué finalidad las inspira* (¿llamar la atención?, ¿precisar un concepto?, ¿ampliar los contenidos?), *qué forma de presentación tienen* (¿se formulan con claridad?, ¿se dirigen siempre al profesor?).

3. Interpretar los datos a la luz del conocimiento que tiene el profesor, tanto del contexto como de cada alumno.

4. Tomar decisiones coherentes sobre la forma de plantear el proceso de enseñanza/aprendizaje: si se ha observado que no se atreven a formular preguntas,

que hay núcleos que no han sido comprendidos, que sólo se entiende el aprendizaje con sentido vertical (el que procede del conocimiento del profesor)... se tendrán que tomar las decisiones pertinentes para remediar estas situaciones.

• *Los modos de registro*

El registro manual

La observación exige un registro de los comportamientos que, siempre que sea posible, debería ser inmediato. Dejar el registro para tiempos muy alejados de la actividad encierra peligros evidentes:

a) La fugacidad de muchos hechos hace que desaparezcan de la memoria matices ricos y sugerentes.

b) Las interferencias que se incorporan a la mente entre los hechos y su registro pueden ser tan fuertes que distorsionen el significado de los hechos.

c) La inevitable tendencia a confirmar las teorías previas mediante procesos de atribución que expliquen los hechos a través de significados subjetivos, hace que algunos hechos sean interpretados desde una óptica excesivamente sesgada.

La fotografía

La fotografía puede ser un instrumento rico para recoger la realidad, ya que capta muchos detalles que sería prolijo describir a través del registro manual.

Además, permite interpretar con los protagonistas el sentido de algunos comportamientos. El profesor puede estudiar lo que dicen las fotografías y, además, puede trabajar dichos documentos con los alumnos.

Cuenta John Elliott que, en una investigación sobre un aula de educación infantil, habían realizado diversas fotografías de la actividad del aula. Estudiando detenidamente las fotografías, observan que la profesora aparece con una hilera de niños a la espalda. En varias fotografías aparecen juntas dos niñas.

Llaman a las dos pequeñas y con ellas contemplan las fotografías.

—Siempre estáis juntas en el tren que forma la "seño".

Las niñas se ríen con complicidad. Ante la insistencia de los investigadores, una de las niñas dice:

—Mira, nosotras somos muy amigas. Y como somos muy amigas, cuando estamos en clase, la "seño" nos separa, pero cuando queremos hablar un ratito, yo le hago una seña, ella viene corriendo detrás de mí, hablamos un poquito y volvemos al puesto.

El vídeo

El vídeo tiene ventajas e inconvenientes para hacer una recogida de información adecuada. Entre las primeras cabe destacar la amplia información simultánea que presta, la posibilidad de analizar con los participantes la filmación, la posibilidad de recoger primeros planos y planos detalle de la acción, permite la repetición y fijación de una actividad, libera al profesor de un registro inmediato... Entre los segundos, no se puede ignorar la dificultad de hacer una planificación adecuada que recoja lo más interesante de la acción, la posible distorsión de la normalidad, la dificultad de captar el sonido con precisión.

La posibilidad de que la grabación desnaturalice la espontaneidad de la actividad puede evitarse por la habituación de los escolares al registro fílmico, por la discreción en el manejo de la cámara, por la amplitud de los períodos de filmación, por la extensión del objeto de filmación (mientras más genérico sea el objeto, menor será la presión).

El resultado de la grabación puede ser analizado por otros profesionales, y del análisis pueden surgir interesantes contrastes con otras realidades educativas paralelas. También, como se ha apuntado, puede ser analizado el contenido de la grabación con los mismos escolares que aparecen en ella

o con los padres que pueden observar comportamientos similares o diferentes a los que mantienen en la casa.

El radiocasete

Grabar la clase con un único punto de recogida de la conversación resulta difícil, ya que las voces llegan apagadas al micrófono. De ahí que sea conveniente limitar la recogida a una fuente (el profesor, algún alumno, un pequeño grupo...). Aunque el tiempo que exige la reproducción es largo y la transcripción resulta ardua y laboriosa, las grabaciones permiten hacer acopio de una parte de la vida del aula que es difícil de captar mediante el registro manual.

Algunas veces será interesante recoger la expresión del niño para captar sus matices, sus defectos o sus avances. El profesor puede dirigir al niño algunas preguntas para buscar algún fenómeno que posteriormente estudie sólo o con otros colegas.

Interrogar a los protagonistas

Preguntar a los niños es un modo de acercarse a su mente y a su vida. No es fácil tender puentes de palabras desde la mentalidad y la experiencia del educador hasta el pensamiento infantil.

Las entrevistas con los niños de pocos años serán en su mayoría informales, breves y sencillas en su expresión. Preguntar al niño es una forma de saber qué es lo que sabe, piensa, quiere o siente.

Algunas entrevistas pueden realizarse en pequeño grupo o con todo el curso. Esto permitirá ver cómo cada niño adopta una forma de estar y de responder ante las preguntas lanzadas al conjunto. A veces, será oportuno preguntar a uno sólo ya que, de no hacerlo así, sería difícil que la anticipación de los otros permitiese conocer lo que piensa ese niño.

Escuchar es una tarea difícil. Aparentemente, basta con permanecer mínimamente atento, pero captar lo que quiere decir el niño no es siempre fácil: su lenguaje críptico, sus peculiares formas de expresión, su cambiante opinión, su lógica argumental... exigen una atención extremada.

Por tratarse de niños, algunos profesores no mantienen el mismo porte exterior y las mismas actitudes de escucha que tendrían con interlocutores adultos. De ahí que tengamos que hacer aquí un especial hincapié sobre la importancia de prestar la atención necesaria para captar aquello que dicen entre frases, aquello que no son capaces de decir e, incluso, aquello que dicen sin querer decirlo.

Se presentan a continuación algunas indicaciones que facilitarán la escucha atenta de las manifestaciones de los niños:

a) Aspectos verbales:

Hacer preguntas que posibiliten la manifestación y la profundización en lo que se desea conocer.

No ponerse como ejemplo de forma sistemática.

No culpabilizar al que se está manifestando.

No ridiculizar ni gastar bromas sobre los contenidos o formas de expresión.

Adecuar el lenguaje a las formas de comprensión del niño.

b) Aspectos paraverbales:

Mirar directamente al que habla.

Hacerse eco de los sentimientos del otro (mediante la sonrisa, el gesto...).

Mantener una postura que manifieste interés y atención.

No dar muestras de impaciencia, de intranquilidad o de prisa.

No dar muestras de hastío o cansancio.

c) Aspectos actitudinales:

Prestar atención interiormente.

No tener miedo a los silencios.

No hacer juicios de valor sobre la persona.

Tratar de llegar más allá de la expresión verbal y paraverbal.

El diálogo permanente del profesor con sus alumnos le permite conocer la forma de pensar de éstos, su forma de sentir y de comunicarse.

Existen muchos tipos de entrevista o de conversación con los niños:

a) *Conversaciones informales.* El niño interactúa verbalmente con el profesor por iniciativa de uno u otro. Es tarea del profesor conversar con todos, acercarse a los niños más retraídos, propiciar la expresión verbal de los más silenciosos.

b) *Conversaciones grupales.* El conjunto de los alumnos del aula dialoga con el profesor bajo la dirección de éste. También pueden formarse pequeños grupos que permitan un diálogo más repartido entre los miembros. El profesor tendrá en cuenta, además de lo que dicen, quién acapara la atención, quién se calla aunque le pregunten, quién se ríe de los que hablan, quién no sabe expresarse...

c) *Conversaciones dirigidas.* La conversación espontánea está llena de riqueza, pero aquí hablamos de la entrevista dirigida, que es una situación asimétrica. El profesor dirige la conversación y busca unos determinados contenidos para unos determinados fines en las respuestas del niño.

d) *Conversaciones semiestructuradas.* La intencionalidad de la entrevista exige que el profesor prepare o tenga un elenco de cuestiones previstas. Bien es cierto que las exigencias de la espontaneidad y de la naturalidad de la comunicación obligará a adaptarse a las condiciones y a los temas que el niño y las condiciones impongan.

No importa sólo el contenido de la conversación o de las contestaciones. Es significativo fijarse en:

Cómo se dirige al profesor o a los compañeros.

Cómo se acerca y se mantiene físicamente a su lado.

Con qué facilidad o dificultad responde.

Qué tono utiliza para expresarse.

Qué tipo de inclusión realiza cuando dice *nosotros...*

La habilidad de preguntar a los niños pondrá al profesor en las mejores condiciones de recibir una información y una comunicación rica, espontánea y fluida.

La interacción verbal tiene lugar en muchos lugares del colegio: el patio, el aula, los pasillos... no hay un lugar privilegiado para la conversación.

Veíamos anteriormente, en un ejemplo, cómo observar y analizar las preguntas que formulan los alumnos en el aula. Pero la observación no nos ofrece una explicación ominoda. No sabemos por qué algunos alumnos no preguntan. No sabemos si, cuando no lo hacen, es porque han comprendido o porque no tienen curiosidad.

1. Podemos seleccionar el núcleo temático sobre el que focalizaremos el análisis a través de la entrevista: ¿Por qué algunos alumnos no formulan preguntas?

¿Qué dificultades encuentran? ¿Qué actitudes perciben en el profesor al respecto? ¿Qué cuestiones les interesan y no saben/pueden/quieren formular?

2. La captación rigurosa de los conceptos, la naturaleza del conocimiento previo, los vericuetos que sigue el razonamiento pueden ser analizados a través de preguntas que se formulen a los alumnos.

3. En situaciones formales o informales, podemos preguntar si tienen confianza para preguntar, si temen que sus compañeros se rían de las preguntas, si creen que está bien preguntar en el aula...

Analizar las producciones

Los niños hacen cosas. Las producciones permiten saber cómo trabajan y qué son capaces de hacer. Los materiales que los alumnos crean pueden ser realizados a petición del profesor, con indicaciones pertinentes sobre lo que se pretende, o por iniciativa de los propios niños.

a) Producciones requeridas

Los alumnos realizan actividades programadas por el profesor. La evaluación de estas actividades permite conocer cómo avanza el alumno, qué dificultades encuentra, qué particularidades tiene su trabajo en comparación con el de los compañeros...

Los llamados *controles* exigen una preparación por parte del profesor: no crear un clima de tensión, preguntar lo esencial, no potenciar la memorización sino la comprensión, incorporar a los alumnos a la elaboración y corrección de estas pruebas, descargarlas de competitividad, corregirlas con ellos, facilitarles la explicación de los errores, felicitarles por los aciertos, variar los modos de interrogación... Todo esto ayudará a convertir esas pruebas en un medio de aprendizaje.

Hay otro tipo de producciones que permiten realizar la evaluación, como pequeñas investigaciones, exploraciones en libros, resúmenes de trabajos, etc., que tienen mayor potencia pedagógica que las pruebas llamadas objetivas, ya que éstas favorecen un aprendizaje fragmentario, anecdótico y con escasas posibilidades de hacer relaciones, comentarios, críticas, etc.

Cuando los trabajos se acumulan en cuadernos, es posible analizar la diacronía del desarrollo. Pueden ser estudiados los progresos desde el punto de vista del tiempo y de la programación realizada.

b) Producciones espontáneas

El alumno realiza en el aula algunas tareas que no son demandadas por el profesor. El alumno toma la iniciativa, sea porque el profesor concede márgenes de libertad para la acción, sea porque él mismo prescinde de las prescripciones externas y realiza aquello que le gusta o interesa.

Esos trabajos permiten comprobar cuáles son los intereses del alumno, qué es lo que le llama la atención, qué contrastes ofrecen esas tareas con las que impone la acción reglada.

c) Las correcciones. El tratamiento del error

El profesor, se dice, corrige los trabajos de los alumnos y sobre ellos hace indicaciones. Corregir, según el diccionario, es *enmendar lo errado*. Y también: *advertir, amonestar, reprender.*

El profesor hace anotaciones en los trabajos, destacando aquello que está bien hecho, alentando al alumno por los logros, subrayando los aciertos. Y también indicando los errores, haciendo notar los defectos para que puedan ser superados.

"El error se debe entender como un elemento del proceso de aprendizaje y que forma parte de éste. Así, no parece recomendable la corrección sistemática y mecánica del error. Habría que tender más bien a exponer al alumno a situacio-nes en las que apareciera la versión correcta, de modo que evidenciara la no interrupción de la comunicación" (DCB de Educación Primaria).

Pero el profesor también puede hacer elogios y subrayar los aspectos positivos y los logros relevantes, de tal manera que el alumno puede hallar en la evaluación una fuente no sólo de comprensión sino de confianza en sí mismo y de estímulo para el aprendizaje futuro.

Siguiendo con el ejemplo que planteábamos en los apartados anteriores, podríamos pedirles a los alumnos que escribiesen, de forma anónima, por qué han preguntado o por qué no han preguntado algo durante la sesión. El profesor podrá descubrir algunos aspectos imprevisibles sobre la forma de sentir, de pensar o de actuar de los alumnos respecto a las preguntas que formulan en el aula.

Ese material, obviamente, servirá para comprender lo que sucede con su práctica y para tomar decisiones racionales sobre la cuestión.

Vivir la realidad

El profesor puede recoger en un diario aquellas impresiones que en la vida del aula, la relación con los alumnos, con los compañeros o con los padres... hayan tenido una especial relevancia para él. El seguimiento riguroso de la actividad conduce no sólo a saber qué hay que cambiar sino, sobre todo, a saber por qué hay que hacerlo.

Si hablamos aquí de *vivir la realidad* es porque pensamos que el diario debe recoger lo que el profesor piensa, siente y hace en la actividad preactiva y proactiva del aula.

El diario recoge todo aquello que por su naturaleza, su repetición o su intensidad es relevante en el acontecer de la experiencia o en el marco referencial en que se desarrolla.

"El diario debería contener anotaciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones" (Kemmis, 1981).

Muchos profesores no hacen el diario porque consideran que lo que ellos van a escribir no tiene relevancia, porque creen que no saben escribir o bien porque piensan que no sirve para nada. Sin embargo, el diario ayuda a reflexionar sobre la práctica, somete el pensamiento errático sobre la educación a la disciplina de la composición escrita, permite el contraste de lo escrito con otros compañeros y facilita elementos y criterios para la evaluación del proceso y de los alumnos.

"El diario es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Por último propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor" (Porlán y García, 1991).

También aquí puede ser útil focalizar en algunas jornadas la atención para seguir el rastro de un problema o de un aspecto concreto de la vida del aula. El profesor puede anotar sus impresiones sobre la forma en que sus alumnos le preguntan, sobre los silencios ante cuestiones problemáticas, sobre reacciones de compañeros ante preguntas de alguno de ellos, sobre las etiquetas que profesores y alumnos se colocan...

Otros instrumentos

Existen numerosos instrumentos de evaluación que el profesor puede utilizar adaptándolos y contextualizándolos a su peculiar situación. Una evaluación que puede tener como objeto la actividad de un sólo alumno o la del conjunto de los componentes de una clase. La evaluación en el aula no tiene como única finalidad comprobar el rendimiento de un alumno sino analizar cómo funciona el proceso de aprendizaje del grupo. Por ejemplo:

La correspondencia escolar, que permite disponer de una valoración externa que avive la reflexión y el contraste sobre lo que se realiza en el aula.

"Si enviamos a otras clases nuestras investigaciones y solicitamos que nos envíen sus opiniones, y las comentamos en clase, tendremos una evaluación externa sumamente interesante" (Olvera, 1993).

La aplicación de cuestionarios que faciliten la obtención de una información rápida y abundante sobre algunos aspectos del aprendizaje o de la vida del aula.

La realización de talleres que permita poner en marcha actividades didácticas de interés y que facilite la observación de los alumnos en diferentes procesos de intervención.

"Los contratos o planes de trabajo *son otra interesante ayuda a la evaluación. Mediante su seguimiento podremos obtener importante información sobre la evolución de las investigaciones a lo largo del tiempo"* (Olvera, 1993).

La realización de una asamblea de revisión, en la que los alumnos opinen sobre la marcha del curso, sobre el interés de las actividades, sobre los conocimientos adquiridos...

El profesor puede diseñar y poner en marcha instrumentos creados por él mismo y luego contrastar su resultado con el de otros ya conocidos. La imaginación y la creación de medios nuevos de evaluación le ayudará a pensar en la naturaleza de este peculiar fenómeno de la enseñanza.

La autoevaluación de los alumnos

La autoevaluación es un proceso en el que el sujeto en formación participa en su propia evaluación. La autoevaluación es posible y deseable. El individuo piensa sobre aquello que hace. ¿Es capaz de realizar autoevaluación un niño de Primaria? Sí, a su nivel.

"Es preciso favorecer la participación del propio alumno en este momento del proceso de aprendizaje, valorando conjuntamente con el profesor los progresos y las dificultades encontradas. El alumno no ha de ser sujeto pasivo en ese proceso sino que hay que promover su participación activa mediante la autoevaluación y el análisis conjunto del trabajo realizado" (DCB de Educación Primaria).

Para hacer la valoración personal, el niño necesitará dis-

poner de las informaciones necesarias para apreciar su progreso con referencia a la meta. Para ello los objetivos deberán fraccionarse en etapas fáciles de captar y accesibles en lapsos de tiempo que no sean muy prolongados. Los módulos temporales que utiliza el niño son muy diferentes a los que usa el adulto.

Para que el niño disponga de referencias, el profesor puede presentarle criterios que le permitan emitir un juicio sobre su propio avance:

a) Presentación de modelos que le permitan ver cómo pueden hacerse las cosas de forma precisa.

b) Las comparaciones con la obra realizada por algunos compañeros, sin que ello signifique una emulación o un establecimiento de rivalidad.

c) La presentación de ejemplos, a través de vídeos o de explicaciones del profesor, podrá servir al alumno.

d) La comparación con tareas suyas realizadas en etapas anteriores, de modo que pueda verse claramente la diferencia en los logros.

El profesor deberá estimular al niño para que emita su opinión sobre lo que ha realizado y deberá estimularle a que explique el porqué. Las apreciaciones globales no son de mucha utilidad.

Esta apreciación sobre la propia actividad deberá separarse de la del profesor, de manera que el alumno no se identifique totalmente con la referencia de la autoridad como criterio único de valoración.

El proceso de recuperación

La recuperación de los alumnos que han fracasado en la adquisición de los logros pretendidos encierra un complejo entramado de concepciones, de actitudes y de prácticas. Si se entiende que el alumno sólo fracasa porque es torpe, porque no tiene apoyos suficientes en la familia, porque no ha estudiado suficientemente o porque viene mal preparado de niveles anteriores, poco tendrá que hacer el profesor.

Cuando este tipo de concepción se instala en la escuela, se producen situaciones cargadas de irracionalidad. Así, se espera que los alumnos hagan en el verano lo que no han sido capaces de hacer durante el curso, pero solos. Con lo cual se llega a este tipo de sinrazón: si el alumno no ha sido capaz de aprender, ayudado por un especialista durante todo el año, ¿cómo lo va a conseguir sin él en el verano? Y si lo puede lograr sin él, ¿para qué se necesita al especialista?

> *"La recuperación es un proceso que debe tenerse en cuenta como consecuencia lógica de la evaluación. Se trata de articular las medidas correctoras y vías alternativas ante un posible fallo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la recuperación no puede entenderse como una vuelta sobre las mismas actividades, ya que con esas actividades el alumno no ha sido capaz de conseguir los objetivos, bien por una inadecuación de las actividades, lo que supondría modificar las actividades o las secuencias de las mismas; bien porque se suponían conocimientos previos que el alumno no tenía y sobre los que hay que volver; bien porque el alumno no ha rendido lo que se preveía de él, ya por falta de motivación, ya por error de la evaluación inicial de sus posibilidades. Todo ello supone una adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje a las circunstancias concretas de cada alumno que se habrán obtenido por la evaluación"* (DCB de Educación Primaria).

El fracaso de los alumnos es una interpelación para los profesores.

> *"En cualquier caso, la recuperación supone el replanteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje para alcanzar objetivos que no se han podido lograr por las actividades habituales, en función de la información obtenida, no tanto sobre los resultados como sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La recuperación supone una adaptación curricular concreta, mediante actividades de refuerzo, ampliación, actividades de apoyo, rediseño de actividades de enseñanza, planes individuales de actuación"* (DCB de Educación Primaria).

Plantear la recuperación con carácter anual y no en cada momento del proceso conlleva una grave dificultad, ya que el alumno tiene que comenzar desde el principio y no desde el punto necesario. La recuperación y promoción de los alumnos tiene que ver con el trabajo atento a la diversidad y también con el sistema de agrupaciones y con la flexibilidad organizativa (Barrueco, 1985; Albericio, 1991; Santos Guerra, 1993).

Puede incorporarse a los alumnos más avanzados en la ayuda a la recuperación de los alumnos más rezagados o de los que tienen alguna dificultad. Esto permite cultivar actitudes de cooperación y de solidaridad en el aula.

La evaluación en las áreas: vertiente específica

Las áreas curriculares en EP ofrecen un nivel de especificación y parcelación de la actividad que no debe convertirse en una trampa para el proceso de evaluación. El niño es una persona sin compartimentos estancos. La fragmentación, que parece facilitar la evaluación y darle rigor, no hace más que simplificar engañosamente el análisis. No se puede perder de vista el carácter globalizador del aprendizaje, su vertiente significativa para el desarrollo del individuo.

En ocasiones se ofrece un discurso teórico asentado en principios del aprendizaje basados en los modos de captación globalizados del niño y, al mismo tiempo, se establecen principios de intervención y modos de evaluación vinculados a una prolija fragmentación de objetivos (comportamientos, actitudes, destrezas, hábitos minuciosamente fraccionados y taxonomizados). Basta ver las listas de comprobación de adquisición de objetivos que muchos manuales ofrecen a los profesores de EP.

Estas listas pueden servir de referencia, como uno de los criterios, pero no han de convertirse en guías de comprobación atributiva que solamente se interrogan sobre el hecho de que un determinado fenómeno ya haya aparecido en la conducta del niño.

El carácter integrado de las seis áreas que propone el DCB hace que defendamos un modelo de evaluación no fraccionaria, si bien no debe alejarse de conductas y actitudes concretas de los niños. Una actividad puede favorecer la consecución de varios objetivos y algunas conductas muestran que se ha mejorado en todas las áreas. En definitiva, cualquiera de los logros está incardinado en la historia y en la configuración psicológica general del individuo.

La observación permite recoger aciertos y errores. El diagnóstico de los errores facilita el conocimiento del nivel de desarrollo de los obstáculos que impiden la adquisición. El tipo de errores y la reiteración en los mismos permiten desentrañar el significado de los procesos de aprendizaje.

Si nos referimos expresamente a las parcelas que presentan las áreas planteadas en el DCB es porque:

a) Facilitan un recorrido analítico por diferentes esferas del desarrollo personal, de modo que se garan-

tice la ausencia de desequilibrios y de atrofias o hipertrofias.

b) Favorece el tratamiento pormenorizado de algunas estrategias de desarrollo, de acción y de evaluación de los aprendizajes.

c) Posibilita la consideración de mecanismos correctores cuando se descubre que alguna de las esferas tiene trabas para el desarrollo o se encuentra bloqueada por causas psicológicas, sociales o didácticas.

La evaluación se pregunta por los procesos y por los resultados. Las intenciones educativas están dirigidas, adaptadas y concentradas, pero eso no indica que el modo de hacerlo sea establecer una lista detallada de objetivos específicos por los que habrá de preguntarse la evaluación.

Este planteamiento deja de lado preguntas cruciales que han de presidir la búsqueda de aquellas pretensiones, por ejemplo:

¿Son felices aprendiendo?
¿Se desarrollan armónicamente?
¿Se consiguen logros al precio debido?
¿Podrían aprender otras cosas?
¿Cuándo olvidarán lo que aprenden ahora?
¿Cómo se aprende?
¿Se respeta su ritmo?
¿Podrían aprender más o mejor?
¿Para qué aprenden?
¿Qué dejan de hacer para hacer lo que hacen?...

La caja negra donde se fraguan los resultados habrá de convertirse en una caja traslúcida merced a la evaluación. Esta reflexión arroja luz sobre el proceso que, si se redujese a simple comprobación de la presencia de los objetivos, se empobrecería educativamente.

El proceso de evaluación se enriquece cuando se realiza de forma colegiada, ya que se convierte en una estrategia de diálogo, comprensión y mejora. Elaborar criterios de evaluación contextualizados de forma colectiva permite establecer un diálogo fecundo que posibilita la profundización en el conocimiento de la actividad que se realiza en el aula. Esos criterios han de tener como referente los objetivos que se establecen para las diversas áreas de la EP, las características de los alumnos que integran el aula y la naturaleza de las actividades que se realizan.

Poner en marcha actividades evaluadoras significa abrir caminos para la comprensión. Una buena actividad de evaluación ha de permitir a todos los alumnos expresar fácil y libremente su conocimiento y su capacidad. Por eso no deben ser todas del mismo tipo. Algunos alumnos tienen dificultades en expresarse por escrito, otros en hacerlo oralmente. Unas actividades solamente permiten comprobar la capacidad de retentiva y otras las de comprensión o creación. Algunas actividades promueven un tipo de aprendizaje fragmentario y anecdótico (por ejemplo, las llamadas pruebas objetivas) y otras más estructurado y holístico (por ejemplo, un trabajo de investigación). Algunas actividades solamente permiten la actividad individualizada y otras las de cooperación dentro de un grupo.

No sería deseable, desde mi punto de vista, exclusivizar o hacer primar de forma abusiva algunas formas de evaluación. En primer lugar, porque perjudicaría a algunos alumnos y, en segundo lugar, porque impediría desarrollar a todos algunas facetas del aprendizaje.

La evaluación de los materiales

En la escuela se utilizan muchos materiales. Los usa el profesor que, en instancias externas, encuentra documentos de trabajo que le ayudan a organizar y construir su práctica.

Otros materiales son construidos por el mismo profesor,

en una concepción autónoma de la actividad y en un intento de adaptación a las características de los alumnos.

Hay materiales que elige el profesor para que el alumno trabaje en el aula y juegue en los recreos. Estos materiales son elegidos por el profesor de forma aislada o, en muchas ocasiones, por todo el equipo que trabaja en el centro.

Los niños elaboran algunos materiales o los traen de sus casas para utilizarlos en la escuela de forma personal o conjunta.

En la elaboración de los materiales, en su utilización didáctica, en la distribución y en la socialización de los mismos, podemos encontrar criterios de valoración positivos y negativos.

Estos criterios hay que buscarlos, fundamentalmente, en el significado de su uso, en la naturaleza del proyecto educativo al que sirven y del valor didáctico que desarrollan. El mejor de los materiales (por su naturaleza, tamaño, confección, forma, color, intención didáctica...) se convierte en un estorbo cuando es puesto al servicio de una idea o de una actividad estéril.

Aunque no es posible hablar de buenos materiales en abstracto, sin saber cómo se conciben en la práctica de los docentes y cómo se utilizan en el contexto, podríamos decir que son mejores aquellos que:

Permiten trabajar activamente con los alumnos.
Ayudan a reflexionar críticamente.
Favorecen la indagación sobre la realidad y las ideas.
Permiten hacer comparaciones, aplicaciones y derivaciones.
Tienen diversos niveles de dificultad.
Ponen en funcionamiento las vertientes cognitivas más ricas.
Responden a los intereses de los estudiantes.
Hacen posible el trabajo cooperativo.

Si los materiales son producidos por estudiantes y el propio profesor estarán, casi inevitablemente, adaptados a sus características.

Ponerlos a disposición de otros profesores facilitará el análisis y generará una plataforma de discusión y de intercambio enriquecedores.

La reflexión compartida con los profesores: el diálogo profesional

La evaluación no es solamente la mera comprobación de cada profesor de los avances que ha realizado cada alumno. La evaluación de los alumnos ha de ser compartida con otros profesores. De este modo se convertirá en un aprendizaje profesional. Muchos aprendizajes se realizan a través del diálogo entre los pro-fesores. Aprendizajes que revierten sobre la comprensión de la actividad de los alumnos y sobre la mejora del proyecto de la escuela.

> *"El equipo de ciclo deberá establecer, de acuerdo con el Proyecto Curricular de Centro, los criterios de evaluación para el ciclo. Estos criterios permitirán evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje para la consecución de las capacidades señaladas en los Objetivos Generales de ciclo, y el grado de desarrollo de las mismas en cada uno de los alumnos y en el alumnado del ciclo en su conjunto. Esta información servirá al equipo de profesores para evaluar el funcionamiento de las unidades didácticas programadas, la pertinencia de los recursos empleados y su propia actuación en el proceso de enseñanza y, con ello, realizar las necesarias adaptaciones curriculares"* (DCB de Educación Primaria).

El equipo de ciclo se convierte así en una instancia de extraordinaria potencia educativa, tanto en la actividad de los alumnos como en su valoración y, además, en su propia formación.

La búsqueda de las dimensiones auténticamente educativas de la actividad que se desarrolla en el aula se hace más rica y sugerente cuando se realiza de forma colegiada. La comunidad educativa ha de buscar tiempos para articular ese debate sobre la naturaleza de las prácticas educativas y, concretamente, sobre el papel que juega en ellas la evaluación.

El diálogo profesional se establece sobre unos códigos comunes (sobre la educación, sobre la escuela, sobre el aprendizaje, sobre los alumnos, sobre la evaluación) que hacen posible la comunicación y la comprensión. Las verdades que hay que decir sobre la práctica educativa no son solamente de tipo técnico, sino que han de tener una dimensión social.

> *"Las verdades que hay que decir acerca de los programas educativos son verdades sociales... las pretensiones sobre el programa son defendidas y discutidas en un proceso de debate crítico. Lo que se consideran 'verdades' acerca del programa dependerá de la calidad del debate. El debate racional consiste en dar razones y defender razonamientos con información y argumentos.*
>
> *Una evaluación puede aportar una contribución sustancial a este proceso de crítica. Puede reunir información relevante para el programa, sus objetivos y aspiraciones, y puede someterla a un examen profundo. Puede obtener, articular y compartir la comprensión de por qué el proceso es como es por referencia a los objetivos de quienes en él participan, los condicionamientos circunstanciales y las oportunidades disponibles, y reflexionar sobre esta comprensión a la luz del contexto más amplio y de la experiencia del programa como un todo"* (Kemmis, 1986).

El diálogo profesional se asienta sobre actitudes de apertura y de colaboración. Desde la rigidez será difícil poner en cuestión cualquier práctica y recibir críticas de los compañeros. El diálogo profesional, para superar la superficialidad de muchas conversaciones informales, necesita argumentos sólidos y una información contrastada en el análisis riguroso de la experiencia.

De carácter vertical

Las bisagras verticales nos llevan a la consideración de aquellas etapas que están en el nivel inmediato. No deben los educadores encerrarse en su nivel sin pensar en lo que luego ha de venir, tanto en lo que respecta a las adquisiciones como a los modos y formas de evaluar. No porque todos los niveles tengan el mismo carácter propedéutico sino por una elemental coordinación.

Los desajustes a los que da lugar la falta de coordinación llevan a los alumnos a situaciones injustas y desorientan a los padres. La escuela es una institución débilmente articulada (Weick, 1982). En ella se habla y se exige coordinación, pero nada sucede cuando no se produce. Cada profesor actúa en su aula con independencia de lo que sucede en otras aulas y, por supuesto, en otros ciclos y etapas.

La coordinación vertical exige actitudes de apertura, de colaboración y exigencia. Pero requiere también una organización que tenga en cuenta en sus tiempos, lugares y estructuras la necesidad de las tareas de coordinación. Hay que poner en marcha experiencias que permitan esta reflexión compartida sobre la secuenciación vertical de los procesos de evaluación. Por ejemplo:

Abrir las puertas del aula para que otros profesores, de cursos o ciclos inferiores o superiores, vean y analicen cómo se plantea la evaluación.

Celebrar sesiones de trabajo en las que se planteen, entre profesionales de diferentes cursos y niveles, cuestiones relativas al papel de la evaluación, a la forma de evaluar, a los instrumentos de evaluación, etc.

Intercambiar instrumentos y experiencias de manera que puedan ser analizados por otros profesionales.

De carácter horizontal

Varios profesores que trabajan con grupos de igual edad pueden compartir análisis y valoraciones. En realidad, la evaluación cubre la necesidad de una reflexión en común en el seno de la escuela. Una reflexión que permita conocer si los objetivos propuestos son los adecuados y si se está siguiendo o no lo propuesto gracias o a pesar de la intervención del educador.

Las sesiones de trabajo en las que los educadores se interrogan por los resultados de su actividad encierran una potencialidad educativa de particular importancia. En primer lugar, porque permiten compartir los criterios sobre la acción y, en segundo lugar, porque la opinión de otros sobre la actividad de cada uno, abre el horizonte a otros planteamientos y porque el contraste es muy útil, por ejemplo, para comparar resultados diversos entre similares objetivos.

> *"Sin la reflexión común, una utilización mecánica de los instrumentos prefabricados corre el riesgo de no alcanzar los objetivos de la evaluación e incluso de resultar más perjudicial que provechosa para los niños y el enseñante"* (Tavernier, 1987).

El problema de este tipo de comunicación es el tiempo que exige. Tiempo que, por otra parte, habría de entenderse como uno de los mejores medios para conseguir el perfeccionamiento.

> *"La calidad de la evaluación puede ser juzgada según la calidad de su contribución al debate crítico, informándolo y mejorándolo"* (Kemmis, 1986).

El debate que se produce entre profesionales sobre la evaluación de los alumnos o sobre la actividad educativa en general no se cierra sobre sí mismo. Desemboca en la modificación de la práctica en busca de la mejora. La esterilidad de algunas sesiones de trabajo cooperativo desanima a los profesores. La trampa radica en que, ante esta falta de repercusiones, se suprima el debate en lugar de que se perfeccione.

> *"Si la evaluación educativa es una reflexión sistemática sobre la acción docente/discente y organizativo/funcional tiene que ser la base de las innovaciones que se produzcan"* (Casanova, 1992).

Los profesores pueden encontrar en este debate profesional un excelente modo de perfeccionamiento. La comprensión que se deriva del mismo ayudará a entender la clave de los éxitos/fracasos y, sobre todo, a definir desde qué concepciones se determinan ambos.

La reflexión compartida con los padres

Los padres tienen mucho que ver con los procesos de evaluación. No sólo como destinatarios de una información

que les será útil para la intervención sino como protagonistas del mismo proceso evaluador.

Las reuniones con los padres tienen un especial interés. Se pueden mantener reuniones con todos los padres del centro, con los padres de un curso o con los padres de un alumno.

La necesidad de que los padres estén presentes en el debate sobre la evaluación viene determinada por diferentes factores:

a) La ayuda que pueden prestar al proceso de enseñanza/aprendizaje. No sólo respecto a los contenidos y actividades que se realizan en el aula sino a otros que pueden resultar útiles para el alumno.

b) La información que pueden ofrecer sobre el tipo de esfuerzo que realiza el alumno en la casa, sobre su modo de aprender, sobre los problemas que le dificultan o bloquean el aprendizaje, sobre la repercusión que las formas de evaluación tienen en su aprendizaje, sobre el eco psicológico que tienen los resultados...

c) Las reacciones de los padres ante los resultados de las evaluaciones de sus hijos. Algunos reaccionan de forma negativa: achacando todos los problemas a la escuela, castigándolo cuando no ha tenido éxito en los resultados deseables, comparándolo con otro hermano u otro familiar...

La participación de los padres en la tarea educativa de la escuela es, en este nivel, de suma importancia. De ahí la necesidad de que los profesores y los padres desmonten actitudes perjudiciales para la mutua comprensión y ayuda. Plantear la colaboración desde la agresividad y desde la exigencia de lo que tiene que hacer el otro, hace difícil una mejora de la experiencia. Es importante ayudar a los padres para que:

No se preocupen exclusivamente por los resultados que obtienen los hijos en la evaluación.

Acudan a la escuela periódicamente, no sólo cuando haya algún problema o cuando les llame el tutor o el director.

Entiendan la colaboración como una ayuda y un estímulo para mejorar la educación de los hijos.

Las reuniones del tutor con los padres pueden ser muy eficaces para lograr la colaboración. Para ello hay que tomar la iniciativa y no dejar que se conviertan en una plataforma de comentarios desorganizados o en un informe público de lo que sucede con cada niño. Los informes individuales tienen otro espacio y otro momento: las entrevistas individuales en las horas de tutoría. Reflexionar sobre las pretensiones educativas del curso en las diferentes áreas, sobre las actividades que se realizan, sobre los procesos de la evaluación y, sobre todo, sobre la ayuda que pueden prestar en todo ese proceso, facilitará mucho la comunicación, evitará los conflictos, eliminará los rumores y mejorará la eficacia.

Las experiencias de trabajo con padres necesitan afianzar una cultura de la participación todavía poco arraigada en la escuela. Por eso es preciso perseverar en estas iniciativas, a pesar de los fracasos. Analizar cómo se desarrollan las sesiones ayudará a mejorar su planteamiento: mejores horarios para la asistencia, preparación del contenido y del método, actitud de escucha ante las sugerencias, etc.

Evaluación cualitativa del centro

La escuela es una institución que necesita la evaluación, sea desde instancias internas, sea desde instancias externas, sea desde ambas.

"La evaluación no se circunscribe a un sólo aspecto sino que se extiende a lo largo de todo el proceso educativo. Sólo en ese marco de evaluación continua adquieren sentido las pruebas concretas. Además no implica únicamente al alumno, sino también, y ante todo, al propio sistema escolar en su conjunto y la pluralidad de agentes que intervienen en toda acción educativa" (DCB en Educación Primaria).

No tiene mucho sentido que las instituciones no se evalúen, que nada importe tener éxito o fracaso.

Lo que defendemos aquí es un tipo de evaluación institucional, externa, que busque y consiga la mejora de la comprensión de la calidad de los centros.

La actividad del centro encierra un fuerte peso en la acción educativa:

Por su currículum oculto.
Por la cooordinación que posibilita.
Por la coherencia que tiene.
Por la repercusión en el trabajo del aula.

La evaluación tiene mucho que ver con los valores, ya que de atribuir valor educativo a las experiencias que se realizan en las escuelas se trata. Eso supone un debate sobre la naturaleza de los valores y sobre el modo de alcanzarlos en las escuelas. En ese sentido se manifiesta Eisner:

"La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético con esos fines. Que hay diversas versiones de valor es indudablemente verdad. Ése es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina... esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja. Sin embargo, a fin de cuentas, algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando" (Eisner, 1985).

La evaluación interna del centro consiste en una reflexión sistemática sobre sus procesos de planificación, actuación e innovación. Puede empezarse con algunas experiencias de carácter parcial:

Dedicar una sesión del claustro de profesorado a responder algunas preguntas como éstas: ¿Qué sucede con nuestra forma de evaluar? ¿Cómo son las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa? ¿Qué podemos mejorar en nuestra organización?

Pedir a los alumnos un informe escrito sobre alguna cuestión referida al funcionamiento del centro: ¿Qué cambiarías de tu colegio? ¿Qué te parece la forma de evaluar de los profesores? ¿Por qué estás/no estás contento en tu colegio?

Solicitar que los integrantes de un ciclo realicen una evaluación de su experiencia y que luego hagan un informe que pueda ser debatido con el resto de los compañeros del centro.

La producción de informes permite crear plataformas de debate y de discusión sobre la concepción del proceso educativo, sobre el funcionamiento del centro, sobre sus estructuras de participación...

"Generalmente la puesta en marcha del proceso de autoevaluación pone en evidencia las distintas perspectivas que subyacen en las categorías usualmente consideradas unívocas y que subyacen en la vida escolar" (Martín Rodríguez, 1988).

La evaluación de las escuelas obliga a poner en común las concepciones aparentemente unívocas en un nivel superficial. Todos los profesores están de acuerdo en mejorar la calidad, en conseguir la participación de los alumnos, en desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes, en atender a la diversidad... el debate en profundidad hace aflorar las teorías implícitas y pone en evidencia las diferentes valoraciones de la metodología adecuada para conseguir aquellas pretensiones.

El equipo directivo ha de ser el impulsor, el facilitador, el animador de estas iniciativas. Y ha de mostrar un talante abierto y democrático que abra las puertas de la dirección a la mirada atenta de la evaluación. La acotación de territorios jerárquicos no es precisamente un aliento para que los profesores la realicen.

El consejo escolar, como órgano colegiado en el que están representados todos los estamentos de la comunidad educativa, ha de ayudar a propiciar los procesos de reflexión interna que faciliten la mejora de la práctica educativa. Para ello es importante que no se conciba la evaluación como un juicio o como una amenaza, sino como una ayuda para la mejora.

La observación prolongada, la entrevista a los participantes, la aplicación de cuestionarios y el análisis de materiales son los principales instrumentos que pueden utilizarse para realizar la evaluación del centro escolar (Santos Guerra, 1990c).

Investigar en evaluación

Uno de los modos de mejorar la práctica es investigar sobre ella. Hablamos de una investigación realizada por los participantes, asentada en los intereses y las preocupaciones de su mejora (Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1991). No se plantea aquí una investigación de expertos, frecuentemente alejada de los problemas los prácticos, con difícil repercusión en la vida de las escuelas.

Se trata de una investigación que nace en la misma acción y a ella conduce, en un intento de mejorar su sentido y su calidad. Como apunta Stenhouse (1984), es la investigación de los profesores sobre su actividad lo que permitirá comprender y mejorar su discurso, su actitud y su práctica educativa.

Una de las dimensiones más ricas de la investigación estriba en su carácter colegiado. La investigación sobre la acción indaga de forma participada sobre los procesos, también interactivos, de la acción (Kemmis y McTaggart, 1988).

La evaluación de los alumnos es un excelente filón para profundizar en la comprensión de la naturaleza del aprendizaje y sobre la calidad de la enseñanza.

"Las evaluaciones de los alumnos han sido de las pocas fuentes de información y de conocimiento que existen sobre lo que hace y cómo funciona el sistema educativo" (Gimeno Sacristán, 1992).

Para mejorar la evaluación hay que partir de la incertidumbre sobre la forma de entenderla y de practicarla. De esa incertidumbre surgirá la preocupación por la indagación que permita al profesor comprender el sentido de las prácticas evaluadoras que realiza. De esa comprensión surgirán

casi inevitablemente el perfeccionamiento profesional y las decisiones de cambio.

Preguntarse por el papel que desempeña la evaluación en el proceso de aprendizaje, por la participación de los alumnos en el proceso evaluador, por las diferencias en los resultados obtenidos por los mismos alumnos en diferentes áreas, por la influencia de los instrumentos utilizados en la evaluación, por las repercusiones que la evaluación tiene en los alumnos, etc., pone en el camino de la búsqueda de respuestas rigurosas. No someter esos interrogantes a la luz de la investigación puede llevar a mantener las teorías previas y a confirmarlas a través de intuiciones o de apoyos en hechos aislados.

> *"La investigación en la acción aspira a alimentar el juicio práctico en situaciones concretas, y la validez de las teorías o hipótesis que genera no depende tanto de los tests científicos de la verdad como de su utilidad para ayudar a la gente a actuar más hábil e inteligentemente. En la investigación de la acción las teorías no se hacen válidas de forma aislada, para aplicarse después a la práctica. Se hacen válidas por medio de la práctica"* (Elliott, 1986).

Sorprende que se repitan de forma sistemática comportamientos que, de ser sometidos a revisión, despertarían la curiosidad y el asombro. ¿Cómo dos profesores obtienen, año tras año, resultados tan dispares en las evaluaciones con alumnos del mismo nivel? ¿Por qué se repiten mecánicamente formas de evaluación a pesar de que su aplicación resulta claramente potenciadora de la memorización? ¿Por qué no revierte la evaluación en las decisiones sobre la forma de entender y de llevar a la práctica el proceso de enseñanza/aprendizaje? Si la evaluación es un proceso que permite la comprensión y, por consiguiente, el cambio, algo falla en la escuela cuando se evalúa constantemente y se cambia tan poco.

La solución, a mi modo de ver, se encuentra en la investigación que cada profesor (o mejor dicho, cada grupo de profesores) pone en marcha acerca de la naturaleza del proceso evaluador, de la calidad de los instrumentos que utiliza, de las relaciones que la sustentan y de las repercusiones que tiene.

Las dificultades

El tiempo

Para realizar una evaluación consistente, atenta a la evolución de cada uno de los alumnos, es preciso disponer de tiempo. La recogida de evidencias, la interpretación de las mismas, el análisis compartido de los resultados de la reflexión con otros profesionales y con los padres, exigen, tiempo. Es preciso organizar adecuadamente los tiempos de planificación, intervención y evaluación.

La proporción de tiempo destinado a la acción y a la evaluación en la actividad de los profesores es poco racional. Se plantea, en definitiva, una actividad intensa, casi incesante, sin destinar el tiempo necesario a una reflexión sobre lo que con ella se está consiguiendo.

Este hecho lleva a los profesores a una compleja situación: la necesidad de hacer una serie de tareas y la dificultad de realizarlas en el horario laboral. Sin embargo, esas tareas de reflexión son de singular importancia.

El individualismo

La evaluación que aquí se propone exige una apertura a la observación, a la discusión y a la participación con lo que otros profesores realizan en el marco del mismo centro y,

también, de otros de nivel superior.

El trabajo de cada profesor encerrado en su aula es de gran importancia para la formación. Pero no es menos cierto que el alumno ha de pasar por otros niveles.

El profesor podrá perfeccionar su actividad si se abre a una visión ajena que le impida establecer un proceso de atribuciones tendentes a confirmar sus teorías previas y dar por buena la actividad que con buena intención ha planteado como la mejor para sus alumnos.

La rutinización

El profesor está sometido a una peligrosa rutinización de comportamientos, actitudes y discursos en su práctica profesional. En primer lugar, porque la institución escolar vive y pervive independientemente de su éxito. En segundo lugar, porque no es fácil disponer de tiempos para hacer un análisis riguroso y sistemático de la práctica. En tercer lugar, porque ha sido una constante que la evaluación solamente se efectuase sobre los alumnos.

Cuando no se ponen en cuestión las prácticas de los profesores, es difícil conseguir un proceso de reflexión asentado en el análisis fundamentado y riguroso.

La masificación

Cuando un profesor cuenta con muchos alumnos, no es fácil realizar una evaluación de calidad en el aula o en el centro. El que tenga pocos alumnos no es signo inequívoco de que realiza una evaluación cualitativa e individualizada, pero será imposible si tiene un número de alumnos excesivo.

No se puede exigir al profesor que realice una evaluación continua, rica y cualitativa sin que disponga de unas condiciones adecuadas.

La evaluación escrita y diseminada

Es importante que los profesionales de la educación escriban sobre su práctica profesional. Todos hacen evaluación, todos piensan sobre ella, muchos investigan sobre su naturaleza, dimensiones y efectos, pero pocos tienen reflexión escrita sobre esa indagación. Poner por escrito la investigación ayudará a sistematizar el pensamiento, casi siempre errático y difuso, sobre la evaluación. Permitirá luego una discusión y un análisis compartido del proceso de indagación y de los resultados del mismo.

De ahí la necesidad de estudiar modos de producir informes sobre la evaluación que puedan ser analizados por los autores y compartidos por otros profesionales a través de la publicación y difusión.

Realizar informes escritos sobre la investigación realizada acerca de la forma y el sentido de evaluar ayuda a los profesionales que los hacen, pero también facilita y desarrolla una plataforma de discusión y debate democrático sobre la educación.

> *"Un informe no es la conclusión inapelable y taxativa de la evaluación; un informe crea procesos y dinámicas sociales. En la medida en que los evaluadores sean conscientes de ello y acepten el compromiso de que el informe y la evaluación en su conjunto deberían ayudar a la introducción y generalización de procesos y dinámicas democráticas de conocimiento y reflexión, no sólo estarán sirviendo a la sociedad y enriqueciendo a los participantes, sino que estarán ellos mismos aprendiendo"* (Angulo y otros, 1991).

Escribir ayuda a realizar una reflexión más argumentada y precisa, facilita el debate de los protagonistas y, si estos

informes se difunden, se alimenta el debate sobre los valores de la educación.

Esto supone que existen medios capaces de realizar esta difusión de forma fácil y rápida, de modo que los profesores no tengan que hacer una labor de búsqueda que exija tiempo y medios de difusión propios que no tienen.